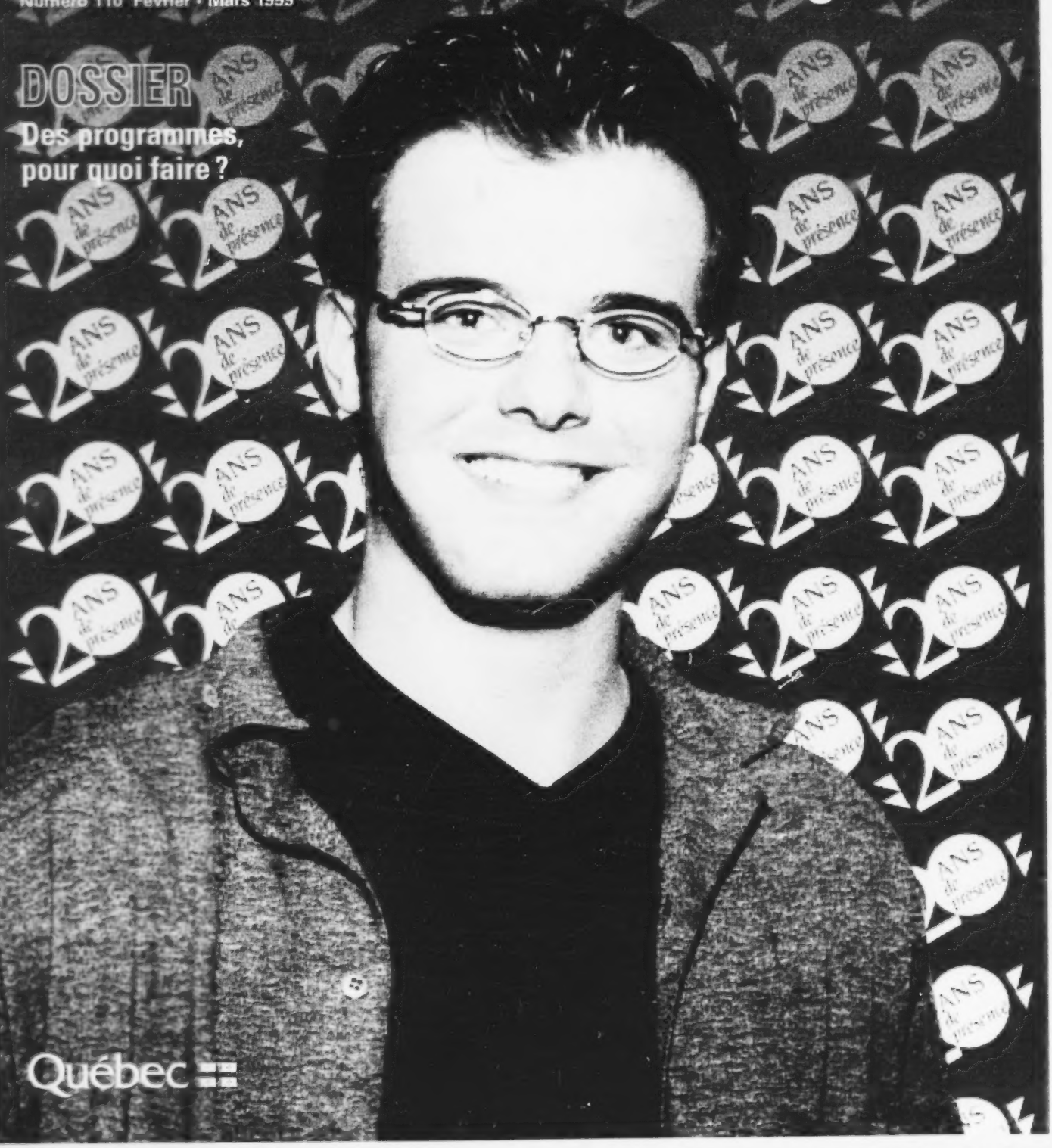
VIE PÉDAGOGIQUE

Numéro 110 Février • Mars 1999

DOSSIER

Des programmes, pour quoi faire ?



Québec

2007-02618/

février-mars

mot de la rédaction
4

L'ECOLE ORIENTANTE : UNE EXPERIENCE VECUE DANS UNE ECOLE SECONDAIRE
par l'équipe Éducation au travail de la polyvalente de Disraéli
Dans une école secondaire où l'on décide de prendre au sérieux le concept d'école orientante, il est possible d'intégrer dans l'enseignement des disciplines scolaires un grand nombre d'activités qui amènent les élèves à découvrir les professions liées à divers domaines de connaissance.
5

METACOGNITION, INTERACTIONS ENTRE ELEVES, CREATION COLLECTIVE D'OUTILS : QUELQUES PASSERELLES VERS LA PEDAGOGIE DE DEMAIN
par Claude Lancelot
Au cours de ses visites dans les écoles, l'auteur a relevé diverses pratiques pédagogiques qui constituent, selon lui, les composantes d'une évolution prometteuse. Fondées sur une conception particulière du savoir, ces pratiques pourraient bien inspirer les enseignantes et les enseignants dans la mise en œuvre des nouveaux programmes.
8

LA LIGUE D'IMPROVISATION ECRITE... POUR ECRIRE, REVISER, EVALUER
par Yves Waddell
Personne ne l'ignore : pour apprendre à écrire, il faut écrire souvent... et réviser son texte. Mais, car il y a toujours un mais, comment s'y prendre pour amener les élèves à écrire des textes pas trop longs et à les réviser ? Le moyen proposé par l'auteur, qui enseigne au primaire, semble susciter beaucoup d'intérêt chez les élèves.
12

METTRE TOUS LES ELEVES SUR LA VOIE DE LA REUSSITE. LA POLYVALENTE DES RIVES A BAIE-COMEAU
par Luce Brossard
Quoi de mieux qu'une visite dans un établissement d'enseignement pour prendre conscience de l'ingéniosité dont peut faire preuve une équipe-école qui se soucie de répondre aux besoins des élèves ? L'école décrite dans cet article en constitue un bon exemple.
16

entre les lignes
SANS LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS, UNE REFORME IMPOSSIBLE
par Michel Legendre
Voilà un vibrant plaidoyer pour faire reconnaître l'importance et la nécessité de la formation continue des enseignants et des enseignantes, ce qui devrait naturellement s'actualiser dans l'élaboration d'une politique de la formation continue.
45

recherche en éducation
LES EFFETS DU MILIEU SCOLAIRE SUR LA MOTIVATION ET LE RENDEMENT DES FILLES AU SECONDAIRE
par Roch Chouinard, Carole Vézeau et Thérèse Bouffard
École mixte ou école séparée, laquelle est la plus profitable aux filles ? Les auteurs rendent compte d'une étude effectuée au Québec sur cette question.
49

en abrégé
51

outils et techniques
BIO-MENINGES, JEUX SYNTHESES INTERACTIFS
par Chantal Mabeux
Pour aider les élèves à organiser leurs connaissances et à réviser leur matière.
55

L'UNIVERS DES IROQUOIENS
par Paula Dolphin
Deux sites archéologiques à visiter pour intéresser les élèves aux sciences humaines
56

lus, vus et entendus
57

histoire de rire
58

19 DES PROGRAMMES, POUR QUOI FAIRE ?

Au moment où nous nous engageons dans une importante révision des programmes d'études, nous avons pensé que l'occasion était bonne pour proposer une réflexion sur le phénomène même des programmes d'études. Quel rapport avons-nous aux programmes ? Un programme d'études peut-il être dénué de toute option pédagogique ? Quel lien y a-t-il entre les programmes d'études et l'évaluation ? La façon dont les programmes sont mis en œuvre a-t-elle de l'importance ? Quelles perspectives laissent entrevoir les orientations adoptées pour l'école québécoise ? Il ne s'agit pas d'un dossier sur les nouveaux programmes d'études dont l'élaboration est en cours, mais plutôt d'une réflexion préalable à leur arrivée.

LES PROGRAMMES D'ETUDES : QU'EN DISENT LES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE ?
par Richard Riel
20

LES PROGRAMMES D'ETUDES : QU'EN PENSENT LES ENSEIGNANTES DU PRIMAIRE ?
par Richard Riel
23

LE PROGRAMME : UN ENJEU PEDAGOGIQUE
par Robert Martineau
25

DU PROGRAMME A L'EVALUATION : UN LIEN FRAGILE
par Gérard Scallon
35

POUR REUSSIR LA MISE EN ŒUVRE DES PROGRAMMES D'ETUDES : UN PROCESSUS CONTINU
par Nicole Tardif, en collaboration avec Louise Gascon et Linda Saint-Pierre
37

A L'HORIZON DE L'AN II : ACQUIS, ESPOIRS, CHANTIERS
par Arthur Marsolais
42

Numéro 110
février — mars 1999

Revue québécoise de développement pédagogique publiée par le Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire en collaboration avec la Direction des communications et la Direction des ressources matérielles.

Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire

Ministère de l'Éducation
600, rue Fullum, 10e étage
Montréal (Qc) H2K 4L1
Tél. : (514) 873-8005
Télec. : (514) 864-2294
Courrier électronique :
vie.pedagogique@meq.gouv.qc.ca

SOUS-MINISTRE ADJOINT
Robert Bisaillon

Vie pédagogique

DIRECTION
Luce Brossard

COMITÉ DE RÉDACTION
Monique Boucher
Yves Brais
Luce Brossard
Cyrias Forin
Paul Francœur
Yves Léveillé
Arthur Marsolais
Robert Martineau
Richard Riel
Marthe Van Neste

SECRÉTARIAT
France Guillet

COORDINATION À LA PRODUCTION
Lyne Côté

DISTRIBUTION
Lise Duchesne

CONCEPTION GRAPHIQUE
Ose Design

PHOTOCOMPOSITION TYPOGRAPHIQUE ET PHOTOGRAVURE
Composition Orléans

IMPRESSION
Imprimerie Canada

PHOTO DE LA PAGE COUVERTURE
Denis Garon

PUBLICITÉ
Direction des communications
Tél. : (418) 528-2265

Société canadienne des postes
Envois de publications canadiennes
Contrat de vente n° 2560055
Dépôt légal, bibliothèque nationale du Québec
ISSN 0707-2511

Les textes publiés dans *Vie pédagogique* sont indexés dans le Répertoire canadien sur l'éducation et dans *Repère*.

La reproduction des textes est autorisée avec mention de la source.

Les opinions émises dans les articles de cette revue n'engagent que les auteurs et non le ministère de l'Éducation.

On peut recevoir gratuitement *Vie pédagogique* en écrivant à :

Distribution de *Vie pédagogique*
Direction des ressources matérielles
Ministère de l'Éducation
275, avenue Saint-Sacrement
Québec (Québec) G1S 3Y1

98-0137

ENTRE LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES ET LES CONNAISSANCES DISCIPLINAIRES, UNE INQUIÉTUDE À DISSIPER

En novembre dernier, les organisateurs du précongrès destiné aux conseillers et aux conseillères pédagogiques de français ont mis à l'ordre du jour une table ronde ayant pour thème : ***La didactique des matières a-t-elle un avenir ?*** Le choix de ce sujet de discussion témoignait d'une certaine crainte suscitée à la fois par l'importance prise par les approches pédagogiques globales et la place accordée aux compétences transversales dans la réforme du curriculum. « La didactique des matières va-t-elle devenir progressivement taboue ? », demandait-on. « Ne risque-t-on pas de "créer du vide avec du vide" ? »

Tant que les compétences transversales et le Programme des programmes annoncés ne seront pas précisés et diffusés, nous pouvons nous attendre à l'expression de nombreuses inquiétudes, notamment celle que les matières ne constituent plus que des prétextes à l'apprentissage ou celle que l'on ne perde les gains acquis, parfois difficilement, sur le plan de la didactique dans certaines disciplines. Cette dernière crainte a d'ailleurs été clairement exprimée au cours d'une séance d'information sur le Programme des programmes.

Il nous semble cependant que ces inquiétudes, aussi légitimes soient-elles, ne sont pas fondées pour plusieurs raisons. D'abord, un objectif connu de la réforme du curriculum est le rehaussement du contenu culturel des programmes d'études. On peut donc s'attendre, à ce que cette visée se manifeste par un enrichissement de l'ensemble des contenus qui seront proposés pour les cinq domaines de connaissance retenus dans l'énoncé de politique *L'école, tout un programme*. Cohérence oblige, on ne peut à la fois chercher à augmenter le niveau culturel des programmes et considérer les domaines de la culture comme accessoires.

Ensuite, les compétences, quelles qu'elles soient, sont généralement fondées sur un solide bagage de connaissances. Comme le faisait remarquer Michel Therrien, professeur à l'Université de Montréal, au cours de la table ronde, même le lecteur averti atteint vite les limites de sa compétence lorsqu'il s'aventure dans un domaine spécialisé. Son expérience de la lecture d'un ouvrage d'astrophysique l'a rapidement convaincu de cela. On peut penser, par exemple, qu'un journaliste compétent dans l'analyse et la critique de l'actualité politique ne le sera pas nécessairement dans le cas de manifestations artistiques. La compétence à résoudre des problèmes ne nécessite-t-elle pas la maîtrise d'un certain nombre de savoirs propres au domaine en question ? Être compétent pour résoudre un problème dans la construction d'un pont nous rend-il capable d'en résoudre un autre dans la gestion de la classe ?

De plus, comme l'ont si bien fait ressortir Jacques Tardif et Annie Presseau, tout savoir s'acquiert dans un contexte particulier et, pour que ce savoir soit transférable, il vaut mieux prévoir des situations d'apprentissage dans plus d'un contexte[1]. Puis, ainsi que le fait remarquer Britt-Mari Barth, pour effectuer un transfert, il faut « qu'il y ait effectivement quelque chose à transférer[2] ». Ce quelque chose, ce sont les connaissances, les concepts, les habiletés, bref les savoirs acquis dans différentes disciplines.

Enfin, il faut bien reconnaître que l'on enseigne et que l'on enseignera encore un certain nombre de disciplines à l'école. Or, ces dernières ne jettent pas le même regard sur le monde, n'utilisent par la même démarche, ne présentent pas le même type de difficulté et, donc, ne s'apprennent pas de la même manière. Nous avons déjà affirmé que c'est la compétence didactique des enseignantes et des enseignants qui leur permet de mettre en œuvre des approches pédagogiques diverses et de créer les situations d'apprentissage appropriées. Il devient alors important de ne pas dissocier didactique et pédagogie[3].

Une fois les inquiétudes apaisées, il convient tout de même de rappeler qu'on doit pouvoir faire quelque chose avec le savoir. L'accent mis sur l'acquisition de compétences est parfaitement justifié, puisque l'école ne saurait avoir pour mission de transmettre aux jeunes un ensemble de connaissances dont ils seraient incapables de faire usage. Pour pouvoir agir efficacement dans diverses situations de la vie, les jeunes doivent pouvoir mobiliser des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être au moment opportun. Autrement dit, ils doivent être compétents. Quelles compétences doivent-ils posséder ? Les programmes d'études apporteront sans doute des réponses à cette question. Mais, pour y parvenir, il faudra au préalable, comme le signale Philippe Perrenoud, qu'ils donnent « une réponse claire, et donc, courageuse, à la question de savoir *quel type d'êtres humains l'école veut former*[4] ».

Luce Brossard

1. Jacques TARDIF et Annie PRESSEAU. « Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages », *Vie pédagogique*, n° 108, septembre-octobre 1998, p. 39 à 44.
2. Britt-Mari BARTH. *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz, 1993, p. 19.
3. Luce BROSSARD. « Pédagogie et didactique : des liens à assurer pour un changement pédagogique véritable », *Vie pédagogique*, n° 96, novembre-décembre 1995, p. 2.
4. Philippe PERRENOUD. *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF Éditeur, 1997, p. 49.

Vie pédagogique a 20 ans ! En effet, le premier numéro de la revue paraissait en février 1979 en même temps que *L'École québécoise — Énoncé de politique et plan d'action*. Vingt ans de présence continue, pour entretenir la réflexion pédagogique et soutenir les enseignantes et les enseignants à la recherche de moyens de faire apprendre les élèves plus et mieux. Vingt ans auxquels s'ajouteront beaucoup d'autres, du moins nous l'espérons, afin d'aider les équipes-écoles à s'engager dans le renouvellement des pratiques pédagogiques exigé par la présente réforme du curriculum.

L'ÉCOLE ORIENTANTE, UNE EXPÉRIENCE VÉCUE DANS UNE ÉCOLE SECONDAIRE

par l'équipe Éducation au travail de la polyvalente de Disraeli

L'**école orientante** est un concept populaire dans le monde québécois de l'éducation depuis le dépôt du rapport du Groupe de travail sur la formation professionnelle et technique, en 1995. Avec les États généraux sur l'éducation et la récente réforme du curriculum (1997), la création de l'**école orientante** devient imminente. Toutefois, nous sommes en droit de nous demander ce que traduit cette expression et comment elle peut bien s'articuler autour des différentes contraintes scolaires et pédagogiques. Nous entendons vous faire part de notre compréhension de la notion d'**école orientante** au regard de notre expérience à l'école polyvalente de Disraëli en ce qui concerne l'*éducation à la carrière*.

1. L'ÉCOLE ORIENTANTE

D'abord, qu'est-ce que l'**école orientante** ? Depuis nombre d'années, certains documents de réflexion sur l'éducation au Québec ont contribué à faire émerger le concept de l'**école orientante** (CSE, 1989 ; MEQ, 1992). On possède peu d'information sur ce concept qui a été élaboré par le Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique (1995). Ce groupe définit l'**école orientante** comme « *une école où une série d'activités concourent à faciliter l'orientation et l'information scolaires et professionnelles* » (p. 44). De façon plus précise, il ajoute que, dès son entrée au secondaire, l'élève devrait commencer son exploration professionnelle à l'intérieur de ses différents cours afin d'établir des liens entre ce qu'il apprend à l'école et les connaissances nécessaires pour évoluer sur le marché du travail. À cette fin, le Groupe de travail propose, entre autres choses, des rencontres entre des travailleurs et les élèves.

Également, à l'occasion des États généraux sur l'éducation tenus en 1995, l'Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (Landry, 1995) abondait dans le même sens que le Groupe de travail et suggérait de développer une « *culture d'orientation* » dans nos écoles où les différentes matières serviraient de tremplin à l'orientation des élèves. Selon eux, « *il est toujours possible de faire découvrir aux élèves de nouveaux métiers et professions et de faire ressortir la place de la matière dans différents métiers et professions et dans la vie en général* » (p. 29).

Les définitions qui précèdent de l'**école orientante** font ressortir la possibilité de même que la faisabilité du jumelage du processus d'apprentissage et du processus d'orientation. Cela suppose cependant une « *culture d'orientation* » qui exige la collaboration du personnel enseignant et du personnel d'orientation pour faire prendre conscience aux élèves de l'éventail de carrières qui s'offrent à eux ainsi que de la nécessité des apprentissages scolaires pour évoluer sur le marché du travail.

2. L'ÉDUCATION À LA CARRIÈRE

Le concept de « *career education* », élaboré dans les années 70 par les Américains, a été traduit par l'expression « *éducation à la carrière* » par le Centre de recherche sur l'éducation et le travail (CRET) de l'Université de Sherbrooke. Il s'agit d'une approche éducative qui s'applique de la maternelle jusqu'à la fin de la formation scolaire, et ce, avec différents types d'élèves et dans laquelle il est possible d'exploiter le rapport entre la formation que reçoit un individu et son choix de carrière. Cette approche s'applique dans le respect des programmes et des objectifs scolaires établis.

L'éducation à la carrière s'articule autour de deux principes de base : l'infusion et la collaboration. L'infusion contribue à créer un lien significatif pour les élèves entre ce qu'ils apprennent à l'école et ce qui se passe au travail. Ainsi, dans le cadre ordinaire des matières enseignées, des notions se rapportant au choix de carrière et au monde du travail

Photo : Denis Garon

sont présentées aux élèves, ce qui demande à l'enseignant d'intégrer des éléments relatifs à la carrière au contenu de son cours.

L'infusion constitue donc une valeur ajoutée à l'enseignement traditionnel, puisqu'en créant des liens avec le monde du travail elle permet de répondre à l'éternelle question des élèves : « À quoi cela va-t-il me servir plus tard ? ». Bien qu'il soit possible d'effectuer ce genre de rapprochement dans l'ensemble des matières scolaires, il n'est pas nécessaire de l'accomplir pour chacune des notions vues en classe. Cependant, il est évident que plus l'infusion est pratiquée souvent, meilleures sont les connaissances et les compétences que le jeune possède lorsqu'il doit faire son choix de carrière. Toutefois, pour effectuer les rapprochements avec le monde du travail, l'enseignant ou l'enseignante doit bénéficier de l'aide d'un ou d'une spécialiste en information et en orientation scolaire et professionnelle qui possède les connaissances relatives au marché du travail et au processus de choix de carrière.

Le second principe, la collaboration, se réfère au partenariat entre l'école (enseignants, conseillers d'orientation et autres employés) et la communauté (familles, entreprises, industries, organismes communautaires, syndicats, chambres de commerce, clubs sociaux, etc.). Ces différents partenaires travaillent ensemble à établir le plan de mise en œuvre de l'*éducation à la carrière*. Ils discutent des objectifs à atteindre, des liens entre les contenus scolaires et le monde du travail, des activités à accomplir ainsi que des ressources offertes et des moyens dont chacun dispose pour atteindre les objectifs.

À notre avis, le concept d'*éducation à la carrière* et celui de l'**école orientante** sont très liés. Les conceptions de **l'école orientante** qui ont été présentées étaient axées sur l'importance de la collaboration des travailleurs avec l'école ainsi que l'intégration d'activités portant sur la connaissance des métiers et des professions dans le curriculum ordinaire des élèves. On reconnaît ici les deux principes de l'*éducation à la carrière* : l'infusion et la collaboration. Étant donné les grandes affinités entre ces deux concepts, nous croyons que l'*éducation à la carrière* constitue une base appréciable pour soutenir et nourrir l'**école orientante**. Nous pourrions même être tentés de la considérer comme le pendant québécois du *career education* américain.

Photo : Denis Garon

3. Les objectifs de l'expérimentation

Notre projet éducatif vise à former des personnes responsables, des citoyens éclairés et des travailleurs compétents, ce qui rejoint les propos du Conseil supérieur de l'éducation (rapport annuel 1996-1997) : *« Le système éducatif doit chercher à mieux comprendre la société actuelle et les transformations du marché du travail pour y répondre adéquatement et faciliter l'insertion sociale et professionnelle du plus grand nombre. Il ne peut certes pallier la rareté de l'emploi, mais il peut faire en sorte que la transition de l'école à la vie active s'effectue dans les meilleures conditions possibles, (...) dans le respect de sa mission d'instruction, de socialisation et de qualification. »* (p. 9)

Dans le même ordre d'idées, nous avons déterminé les objectifs prioritaires suivants :

Photo : Denis Garon

- favoriser, chez nos élèves, l'acquisition de saines habitudes de travail liées à celles qui sont nécessaires pour évoluer sur le marché du travail (ex. : ponctualité, quantité et qualité du travail, etc.) ;
- établir une interdépendance entre l'école et le milieu de travail ;
- faire en sorte que l'élève établisse des liens entre ses apprentissages scolaires et les réalités du monde du travail ;
- favoriser l'accroissement de la motivation scolaire ;
- favoriser le choix de carrière.

Les trois premiers objectifs correspondent aux recommandations du Conseil supérieur de l'éducation mentionnées plus tôt. En ce qui a trait à la motivation scolaire et au choix de carrière, les ouvrages de Darveau et Viau (1997) nous apprennent que l'élève ayant un objectif professionnel est souvent plus motivé que celui n'en poursuivant aucun, parce qu'il perçoit l'utilité des connaissances qu'il acquiert, ce que ces auteurs appellent la « perspective d'avenir ». C'est pour nous un encouragement de plus dans la mise en œuvre de l'*éducation à la carrière* en vue d'atteindre cet objectif. Une équipe de partenaires de l'école et de la communauté travaille à créer une « *culture d'orientation* » (Landry, 1995) par l'établissement d'un projet éducatif qui fait le lien entre la formation scolaire et le choix de carrière (MEQ, 1992 ; CSE, 1989) afin de faciliter l'insertion socioprofessionnelle des jeunes (CSE, 1997).

4. Les activités

C'est au cours de l'année scolaire 1996-1997 que notre aventure a débuté dans les classes ordinaires[1]. Elle s'est déroulée en première secondaire, dans les cours de géographie et d'écologie et ce, pour la durée d'une étape. L'année suivante (1997-1998), elle s'est poursuivie en première secondaire et a débuté en deuxième secondaire dans le cours d'histoire. Le choix des matières repose sur l'intérêt des enseignants à participer à un projet de ce genre, un facteur de réussite non négligeable dans une telle aventure. Dans les prochaines sections, nous vous présenterons sommairement les activités que nous avons élaborées et effectuées au cours des deux dernières années.

4.1 Activités d'éducation à la carrière dans le programme de géographie

La première activité s'intitule « Débarquement ». Il s'agit de l'activité de lancement du programme d'éducation à la carrière. Son objectif est d'amener l'élève à découvrir que l'être humain a des besoins et que les métiers et les professions existent pour combler ces besoins. L'élève a ainsi l'occasion d'explorer différents milieux de travail (forêt, mer, laboratoire de recherche scientifique, ferme, mines et carrières), de nommer des professions et des métiers se rapportant à ces milieux, de faire des liens entre les besoins des individus et les professions et de prendre conscience des métiers qui l'entourent ainsi que du rôle de chacun d'eux. Cette activité, à laquelle collabore le service d'orientation de l'école, se déroule en équipe de quatre ou cinq élèves.

Une autre activité porte sur les notions relatives à la conception des cartes. Un technicien en cartographie visite alors la classe (principe de collaboration) et rappelle les différents apprentissages concernant la conception des cartes. Il présente les outils qu'il utilise dans son travail et explique aux élèves la nécessité des différents types de cartes. De plus, il présente les tâches qu'il effectue ainsi que des professions connexes à la sienne.

4.2 Activités d'éducation à la carrière insérées dans le programme d'écologie

La première activité porte sur les producteurs : « Qui s'occupe des plantes qui m'entourent ? » (principe d'infusion). Nous voulons ainsi amener l'élève à découvrir les professions liés à l'utilisation ou à la culture des végétaux. Cette activité est suivie de la visite d'un biologiste (principe de collaboration), qui effectue un retour sur certaines notions portant sur les végétaux et met l'accent sur la protection de notre environnement ou d'un spécialiste de l'horticulture ornementale, qui traite des apprentissages concernant la culture des plantes et qui explique en quoi consiste le travail de l'horticulteur.

La seconde partie du programme d'écologie porte sur les consommateurs. Avec l'activité « *Bête* ou pas, on s'en occupe ! » (principe d'infusion), nous voulons amener les élèves à découvrir les professions liées à l'élevage, à la recherche et au soin des animaux. Un vétérinaire vient rencontrer les élèves (principe de collaboration) afin de leur présenter les différents aspects de la pratique de la médecine vétérinaire, la formation nécessaire et les tâches de travail. Également, il leur présente les autres métiers et professions se rapportant au soin des animaux.

4.3 Activités d'éducation à la carrière dans le programme d'histoire

Les activités de ce programme s'étendent du Moyen Âge jusqu'à nos jours. Notre objectif est de terminer l'étape « exploration professionnelle » de nos élèves. Bien sûr, nous ne leur présentons pas l'ensemble des 25 000 professions qui existent. Toutefois, nous leur parlons d'au moins une profession se rapportant à chacun des programmes de formation professionnelle offerts au Québec (autant au secondaire, au collégial, qu'à l'université).

Ainsi, nous présentons, pour chacune des périodes de l'histoire (Moyen Âge, Renaissance, révolution industrielle et ère moderne), les métiers et professions d'hier par rapport à ceux d'aujourd'hui. De plus, en ce qui concerne l'ère moderne, nous voyons principalement l'évolution des conditions de travail ainsi que les professions se rapportant à l'informatique. L'ensemble de ces activités se déroule selon le principe d'infusion. Toutefois, les thèmes de l'orfèvrerie et de l'armurerie ont pu être abordés par le principe de la collaboration, puisqu'un bijoutier est venu rencontrer les élèves pour leur présenter son métier et leur montrer certaines reproductions d'épées du temps des chevaliers. L'enseignant en a profité pour traiter de l'histoire de l'orfèvrerie au Canada ainsi que de l'histoire des épées présentées.

De plus, les élèves de deuxième secondaire reçoivent un document intitulé *Je prends mon avenir en main*, qui contient leur banque personnelle des professions (BPP) ainsi que leur plan individuel de formation (PIF). La BPP comporte

Photo : Denis Garon

la liste des professions qui ont été vues en première année du secondaire, ainsi que celles qui ont été traitées en deuxième année du secondaire. Le PIF constitue un recueil de renseignements scolaires et professionnels ainsi que d'activités portant sur la connaissance de soi. À l'aide du PIF, l'élève est invité à augmenter sa connaissance de ses champs d'intérêt, de ses aptitudes et de ses valeurs et à se situer vis-à-vis des professions qui lui sont présentées. Le document *Je prends mon avenir en main* a pour objet de terminer la phase d'exploration professionnelle et d'amorcer celle de cristallisation du processus d'orientation qui consiste à choisir un domaine de travail.

5. Le point de vue des enseignants

Le projet de 1996-1997 a été à ce point une réussite que les enseignants y ayant participé n'ont pas hésité à le poursuivre cette année. Ils ont perçu l'intérêt des élèves pour la découverte du monde du travail par les questions qui ont surgi pendant et après les activités. Ils ont alors suggéré que les activités d'*éducation à la carrière* s'échelonnent sur toute l'année, car ils ont constaté qu'une présentation moins théorique que participative des contenus scolaires augmentait l'intérêt des élèves pour la matière enseignée.

De plus, les enseignants ont fait remarquer qu'ils sont plus conscients du rôle actif qu'ils peuvent jouer dans l'orientation de leurs élèves. Par ailleurs, ils ont été agréablement surpris de constater le grand nombre de professions qui font appel à différentes notions scolaires vues à l'intérieur de leur programme d'enseignement.

Finalement, ils ont signalé la nécessité de pouvoir compter sur la présence d'une spécialiste de l'information et de l'orientation scolaire et professionnelle qui leur fournit les connaissances nécessaires sur les professions et le monde du travail. Outre qu'elle entre en contact avec la communauté, cette spécialiste participe à la réflexion, à la recherche et à la planification des activités. Puisque le projet l'exigeait, les enseignants et la spécialiste ont consacré du temps à planifier, organiser, réaliser et évaluer ensemble les activités d'*éducation à la carrière* à partir du contenu de la matière scolaire. Leur contribution professionnelle et personnelle a été nommée « planification pédagogique partenariale ».

L'intérêt des enseignants est toujours présent en 1997-1998[2]. D'ailleurs, de nouveaux membres se sont joints à notre équipe. Nous souhaitons étendre notre projet à la troisième secondaire pour l'année scolaire 1998-1999.

Les enseignants sont emballés, mais qu'en est-il des élèves et qu'est-ce que cela change pour eux ? Tout en jouant son rôle traditionnel d'apprenant, l'élève de notre école est amené à effectuer une démarche personnelle de réflexion. Il doit tout d'abord distinguer les professions qui l'intéressent parmi celles qui lui sont présentées. Ensuite, il détermine ses champs d'intérêt, ses aptitudes et ses valeurs.

L'élève prend ainsi conscience du rôle central qu'il joue dans la société à titre de citoyen et de travailleur et de l'importance d'amorcer dès maintenant son processus de choix scolaire et professionnel. Finalement, avec les activités qui lui sont proposées dans le projet d'*éducation à la carrière*, l'élève est invité à partager avec ses parents ses découvertes sur lui-même et le monde du travail.

6. L'avenir

Oui, l'**école orientante** favorise l'exploration professionnelle par la transmission de renseignements scolaires et professionnels, ce qui constitue une partie de la démarche d'orientation des jeunes. Toutefois, il est illusoire de croire que cette démarche peut s'effectuer totalement à l'intérieur de matières où on manque déjà de temps pour voir l'ensemble des éléments prévus au programme du ministère de l'Éducation. La disparition des cours d'éducation au choix de carrière amènera des besoins plus grands sur le plan des services d'orientation, puisque la part du processus d'orientation effectuée à l'intérieur de ces cours devra être reprise ailleurs. À cette fin, les enseignants et les élèves auront besoin du soutien du service d'orientation. Il est donc temps non seulement de mettre fin aux restrictions budgétaires dans ce service, mais de penser à son essor (C.S.E., 1998). Peut-on réellement envisager des écoles orientantes sans service d'orientation adéquat ?

Avec la réforme actuelle du système d'éducation au Québec, particulièrement en ce qui concerne le curriculum pour lequel la disparition du cours d'éducation au choix de carrière est annoncée, il nous apparaît primordial que l'**école orientante** soit mise en œuvre. Toutefois, il ne faut pas croire qu'elle réglera, à elle seule, tous les problèmes d'orientation des jeunes. Ces problèmes sont alarmants depuis nombre d'années, et la disparition du cours d'éducation au choix de carrière jumelée à une diminution perpétuelle du nombre de services d'orientation dans nos écoles secondaires n'a rien pour atténuer cette tangente.

7. Conclusion

Comment les enseignants peuvent-ils envisager la mise en place de l'**école orientante** ? Avec les remous qui agitent actuellement le marché du travail et qui se répercutent dans l'ensemble de la société, il est essentiel que le monde de l'éducation et celui du travail se rapprochent le plus possible pour faciliter l'insertion socioprofessionnelle des jeunes (CSE, 1997). Nous découvrons présentent que l'**école orientante** est une façon de créer ce rapprochement. Nous devenons une **école orientante** au fur et à mesure que nous unissons nos efforts (l'école et la communauté) pour contribuer à l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes, tout en rendant significatifs et plus intéressants les apprentissages scolaires. En ce sens, nous constatons qu'un projet d'*éducation à la carrière* constitue un moyen de devenir une **école orientante**. Nous laissons le mot de la fin à un des membres de notre équipe : « *Les enseignants pourraient percevoir l'éducation à la carrière comme une épice dont la saveur particulière est recherchée dans la nouvelle cuisine pédagogique.* »

Les personnes intéressées à obtenir de plus amples renseignement sur notre projet sont invitées à communiquer avec nous, par courrier, au 950 Saint-Gérard, Disraëli, G0N 1E0 ; par téléphone au (418) 449-3200 ou, par télécopieur, au (418) 449-3730 et demander Julie Huppé, coordonnatrice du projet, ou Jacques Beaudet, directeur adjoint.

L'équipe – Éducation au travail – est formée d'enseignantes et d'enseignants, de professionnels de l'orientation, de membres de la direction et de membres de la communauté.

Bibliographie

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Rapport annuel 1988-1989 sur l'état et les besoins de l'éducation. L'orientation scolaire et professionnelle par delà les influences, un cheminement personnel*, Québec, 1989.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager*. Québec, 1997.

C.S.E. *Les services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider*, Québec, 1998.

DARVEAU, P., et R. VIAU. *La motivation des enfants. Le rôle des parents*, Ville Saint-Laurent, Éditions du renouveau pédagogique, 1997.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM. *Réaffirmer l'école*, ministère de l'Éducation, Québec, 1997.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RELANCE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES AU SECONDAIRE ET DE LA FORMATION TECHNIQUE. *La formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever*, ministère de l'Éducation, Québec, 1995.

LANDRY, L. « Miser sur l'orientation : donner un sens au projet éducatif », mémoire de l'OPCCOQ présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation, août 1995, *L'Orientation* 8(3), p. 19-30.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Prendre le virage du succès*, plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, Québec, 1997.

1. L'année scolaire précédente, nous avons mis en oeuvre un programme d'éducation à la carrière dans le volet 2 de la formation professionnelle (Le ministre de l'Éducation, Jean Garon). Le présent article ne traite pas de cette expérience.
2. Cet article a été rédigé au cours de l'année 1997-1998.

MÉTACOGNITION, INTERACTIONS ENTRE ÉLÈVES, CRÉATION COLLECTIVE D'OUTILS : QUELQUES PASSERELLES VERS LA PÉDAGOGIE DE DEMAIN

par Claude Lancelot

Exerçant depuis une vingtaine d'années les fonctions d'inspecteur de l'Éducation nationale en Bretagne, j'ai observé quelques centaines de classes maternelles et élémentaires, ce qui m'a permis de repérer l'émergence récente de plusieurs types d'évolutions didactiques qui constituent peut-être quelques-unes des passerelles vers la pédagogie de demain.

- Des **interactions** entre élèves diversifiées.
- Une réflexion **métacognitive** précoce.
- La création collective d'**outils**.

Ces pratiques, encore minoritaires mais de plus en plus fréquentes (et pour lesquelles d'autres observateurs professionnels pourraient proposer des exemples dans les collèges, les lycées, etc.), nous semblent relever d'une même **conception – culturelle** et **transactionnelle** – du savoir. Dans le présent texte, nous traiterons des deux premières pratiques et nous proposerons un modèle théorique de cette nouvelle conception du savoir et des relations didactiques complexes qu'elle implique entre l'élève, le professeur, les autres élèves et le savoir de référence. La création collective d'outils fera l'objet d'un autre article qui sera publié dans un prochain numéro.

UNE PEDAGOGIE DIVERSIFIANT LES TYPES D'INTERACTIONS ENTRE ELEVES

L'observation attentive de nombreuses séquences de classe m'a conduit à constater que les objectifs, même ambitieux, que l'enseignant se fixe sont plus fréquemment atteints si les situations pédagogiques qu'il a mises en place comportent des phases d'**interactions entre élèves** bien conçues et clairement **finalisées**. C'est pourquoi les séquences de réflexion sur le « métier d'élève » devraient, tout comme celles qui visent à l'acquisition de savoirs et de savoir-faire liés aux disciplines, comporter systématiquement, entre la recherche individuelle et la mise au point en grand groupe, une confrontation des points de vue, de préférence par groupes de deux élèves (ou par groupes de trois, quatre ou cinq, si le pédagogue fait le choix de cette structure qui présente quelques risques de dérives, mais aussi des avantages certains au moment de la synthèse collective).

Dans le contexte d'expériences qui sont relatées dans leur livre sur le développement social de l'intelligence (Inter édition, 1981), N. Doise et G. Mugny ont analysé les conditions qui permettent aux **interactions immédiates entre élèves** de leur apporter un bénéfice cognitif considérable. À tel point que les auteurs concluent que, lorsque les conditions – affectives, organisationnelles, etc. – sont réunies, quelques minutes d'interactions avec des enfants ayant acquis une notion permettent à ceux qui ne l'avaient pas acquise de franchir le pas décisif beaucoup plus efficacement qu'à l'occasion d'une interaction avec l'enseignant.

Les situations d'interactions « par paires » (ou par petits groupes) suivies de synthèses collectives obligent les élèves – comme le précise André Berthermin dans la revue *Animation et formation* de nov. 1994 – à multiplier les situations où « *la communication, l'argumentation, la justification d'une réponse leur permettent de prendre conscience de ce qu'ils viennent de produire ou de l'importance de leur découverte.* »

Les confrontations permettent également de « *développer un esprit critique objectif, de s'enrichir mutuellement, de se rendre compte qu'il peut exister une autre façon de prouver que la sienne, bref d'ouvrir son esprit* ». Et l'on sait l'importance, dans la formation civique et éthique de l'enfant ou de l'adolescent, des situations où il est conduit à écouter l'autre, à reconnaître son existence et son droit à la différence.

Par ailleurs, la réussite des « défis-lecture » et autres « défis-mathématique » ou « défis-technologie » met l'accent sur l'intérêt de ce que l'on peut appeler des **interactions différées entre élèves** dans lesquelles chacun agit pour faire agir, ensuite, un autre élève, une autre classe, etc. Souvent, ces interactions différées sont aussi **réciproques**. C'est le cas, par exemple, lorsqu'une classe invente, pour une autre classe de même échelon, des jeux et des questionnaires sur un livre avant de répondre à son tour aux épreuves que proposent les correspondants, tout en réfléchissant aux contraintes à respecter (défi-lecture). Ce qui implique que l'élève se forge une représentation de celui ou de ceux qui devront, entre autres choses, répondre à ses questions et expérimenter son jeu.

C'est en outre le cas lorsqu'un des groupes d'une même classe, après avoir inventé séparément des problèmes mathématiques ou des grilles de mots croisés, les échangent, essaient de les résoudre, puis discutent entre eux des réussites et des difficultés éprouvées et des **démarches** mises en œuvre.

Il y a également des interactions positives entre élèves chaque fois que ceux-ci s'interrogent l'un après l'autre (**interactions en chaîne**), qu'un élève prend la « place du maître » pour animer une situation « pédagogique » devant un groupe (**interactions didactiques collectives**) ou devant un élève seul (**tutorat individuel**), ou encore qu'un petit groupe doit effectuer une tâche (motrice ou de recherche) en autonomie à partir de consignes écrites précises.

Photo : Denis Garon

Autre exemple : un groupe de quatre enfants enregistre des éléments d'information non connus du grand groupe. On écoute l'enregistrement, puis on questionne les camarades (interactions infragroupes et intergroupes). Dans chaque interaction bien conçue et clairement finalisée, le savoir est en construction pour chacun des participants.

Nous avons pu observer la double efficacité cognitive et psychologique des « tutorats » entre élèves de classes ou d'âges suffisamment différents, chaque fois que ceux-ci permettent à un « petit » de se « projeter » dans un « grand », considéré comme détenteur d'un savoir plus complet, et aux « grands » de se forger une conception claire des tâches à accomplir et des contraintes à vaincre. (Ce qui peut faire l'objet de la construction d'un « outil » précis).

On pourra, peut-être, m'objecter – au moins en apparence – que l'on n'a pas toujours besoin d'interactions entre élèves pour apprendre, puisqu'il arrive souvent que des gens apprennent quelque chose en lisant un livre, en écoutant un cours magistral ou en réfléchissant à un problème. Mais cette objection ne fait que confirmer le rôle décisif des interactions entre « apprenants » – réels ou virtuels –, puisque, si l'on y réfléchit bien, on ne peut apprendre quelque chose en lisant un livre que si l'on est capable de « dialoguer » avec son auteur à travers les écrits de celui-ci. On ne peut tirer bénéfice d'un cours magistral que dans les mêmes conditions de dialogue « virtuel » avec l'auteur du discours. Ce qui suppose, dans les deux cas, que le cours magistral ou le livre répondent – dans une langue qui vous soit suffisamment familière – à des questions que vous vous posiez.

Dans les domaines des savoirs et des savoir-faire, on ne bâtit jamais sur rien ; on part toujours de ce que l'on connaît pour élargir, préciser, restructurer, grâce à une remise en cause permanente des limites des « savoirs personnels », provisoires, qui ne doivent pas être confondus avec les savoirs sociaux de référence.

Quand à la réflexion solitaire, elle ne sera fructueuse que si (ce qui est encore assez rarement le cas des élèves de la maternelle et de l'élémentaire) l'on est capable de **dialoguer avec soi-même**, de « faire les questions et les réponses », de se proposer et de réfuter des contre-arguments et des objections, de déceler les ambiguïtés, etc.

Cette réflexion individuelle sera le résultat **d'une intériorisation progressive des débats** que l'enfant a avec les autres (sa mère, ses enseignants et surtout, à cet âge, ses camarades). Les évolutions les plus positives de la pédagogie contemporaine confirment donc l'analyse de Vygotsky : « *Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective sociale et, donc, comme fonction interphysique, puis, la deuxième fois, comme l'activité individuelle comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique* ». Ce qui explique pourquoi les interactions qui suscitent des confrontations de ma pensée avec celle des autres sont le meilleur chemin d'une confrontation, intérieure, de mes pensées. C'est ainsi que se constituera la forme achevée de la réflexion individuelle, autonome et intériorisée.

UNE PEDAGOGIE QUI INCITE A UNE REFLEXION METACOGNITIVE, INDIVIDUELLE, PUIS COLLECTIVE, POUR PERMETTRE L'ACCES DE CHACUN AU SENS DES ACTIVITES

Contrairement à ce que pourraient penser des gens qui trouvent tout à fait normal que les médecins et les physiciens emploient des mots précis pour désigner des réalités précises, mais refusent ce même droit aux pédagogues, l'emploi, de plus en plus fréquent, du mot *métacognitif* n'est pas une nouvelle forme de snobisme !

En effet, il n'existe, à notre connaissance, aucun autre mot de la langue française pour désigner le **savoir** que – contrairement aux animaux – les êtres humains ont sur **leur propre savoir** et sur les manières de l'acquérir et de le mettre en œuvre.

Par quel mot pourrait-on remplacer le mot *métacognition* dans la phrase suivante (extraite d'un article de Maryse Clary dans le *Guide des actions éducatives pour la nature et l'homme*, Fondation Nicolas Hulot, 1996).

« *Il y a une double focalisation dans le développement de l'Éducation à l'environnement : sur les comportements et le savoir, d'une part, sur le phénomène de la métacognition, d'autre part, c'est-à-dire sur la façon dont les élèves comprennent comment ils apprennent et utilisent leurs savoirs dans des situations réelles.* »

De plus, en tant que « savoirs sur le ou les savoirs », cette métacognition constitue, pour les élèves, la condition de l'accès au **sens** des activités qui leur sont proposées.

Différentes études, et particulièrement celles des équipes du CRESAS et de B. Charlot (*École et savoir dans les banlieues et ailleurs*), ont mis l'accent sur le fait que, bien que très fortement « motivés », car ayant le souci que l'école leur ouvre un accès futur sur l'emploi et non le chômage, un très grand nombre d'enfants des banlieues entrent dans une spirale de l'échec, faute de donner un **sens** aux activités scolaires qui leur sont proposées. Or, si, à leurs yeux, les activités en classe n'ont pas de sens, cette absence de sens se transformera vite en non-sens, en déni du sens. Et ces jeunes réagiront alors par l'autodévalorisation ou par la dévalorisation des activités scolaires dont ils ne perçoivent pas le sens (ex. « Je suis nul », « Je ne suis pas capable de... » ; « C'est des trucs qui n'ont pas de sens », « Des trucs qui servent à rien » ; « Des trucs qui sont bons pour les bouffons qui s'agitent pour faire plaisir aux profs. »).

Jusqu'ici, les « bons élèves » sont une minorité. Pourquoi ? Parce qu'un bon élève est un élève – « spontanément » ou « familialement » – « métacognitif », c'est-à-dire celui qui a appris – intuitivement ou dans sa famille – **à savoir ce qu'il sait**, à être capable de mobiliser, à bon escient, ses connaissances « déclaratives » (ses savoirs) et « procédurales » (ses savoir-faire). C'est en particulier le cas de celui qui, ayant mis en pratique une écoute pendant le cours, est capable d'anticiper sur les questions que le maître pourra poser aux épreuves.

En proposant, par exemple, aux élèves de cycle III (4e et 5e année) de rédiger, individuellement, des fiches à propos de leur « cahier d'apprentissage de mon métier d'élève » ou, collectivement, des démarches mises en œuvre, nous leur offrons des moyens matériels pour encourager la pratique de cette réflexion métacognitive sur les méthodes d'acquisition, de mémorisation, d'emploi du ou des savoirs.

Car, s'il est vrai (et ce le sera de plus en plus) que l'on n'apprend pas qu'à l'école, l'école est (et doit être de plus en plus) le lieu où des spécialistes aident chaque élève à apprendre à apprendre, à maîtriser d'une manière progressive et consciente son métier d'élève. Un tel

Photo : Denis Garron

entraînement à la réflexion sur le savoir peut et doit débuter dès les cycle I et II (éducation préscolaire et début du primaire).

Aux cycles II et III (2e et 3e, 4e et 5e), la métacognition doit être mise en pratique par l'élève tout au long de la journée. Nous avons cependant repéré huit « familles » de compétences pour lesquelles les moments d'études dirigées peuvent être des temps privilégiés d'approfondissement, d'explicitation et de prise de distances par rapport à ses pratiques spontanées.

1) Être capable de faire ressortir ses propres *représentations* d'un thème ou d'un phénomène (ex. : « Qu'est-ce que je sais

de la digestion, de la reproduction ? » ou « Qu'est-ce qu'un problème ? »).

Activités : explicitation des représentations, des savoirs, des pseudo-savoirs, etc.

2) Être capable de dégager l'essentiel des éléments d'*information* (ex. : « Qu'est-ce qui est le plus important dans ce que nous avons découvert ce matin ? » ou « Sur quoi choisirais-je de faire porter l'évaluation, si j'étais à la place du maître ? »).

Activités : traitement de l'information en tant qu'information, sélection des éléments les plus importants, etc.

3) Être capable de sélectionner les techniques de *mémorisation* les plus efficaces, pour moi, dans une situation donnée (ex. : « Qu'est-ce que je choisis de faire pour obtenir une bonne mémorisation à long terme de tel ou tel objet ? »).

Activités : mise en pratique d'une mémorisation consciente et active, comparaison de méthodes, etc.

4) Être capable de *réinvestir* les connaissances récemment acquises, par moi, dans différents contextes (ex . : « Qu'est-ce qui, dans une situation partiellement différente, est suffisamment identique à la situation initiale pour me permettre d'y appliquer ce que je viens d'y découvrir ? »).

Activités : mise en œuvre des capacités de « transferts », réflexion sur ceux-ci, etc.

5) Être capable de repérer les *étapes* et le cheminement logique d'un *raisonnement* mathématique, logique ou scientifique que j'ai précédemment mis en œuvre (ex. : « Par quelles étapes sommes-nous passés ou suis-je passé pour obtenir tel ou tel résultat ? »).

Activités : explicitation, puis mémorisation des démarches (et non des seuls résultats).

6) Être capable de comparer les *démarches* que j'ai entreprises dans différentes disciplines afin de repérer leurs similitudes et leurs points communs.

Activités : de telles activités d'analyses comparatives interdisciplinaires ayant été faites très rarement jusqu'ici, on pourra s'inspirer de celles que l'équipe de Brigitte Chevalier et Alain Bentolila propose dans le fichier C.M.2 (et 6e) : « Méthodo » - Nathan.

7) Être capable de développer mes capacités d'*attention* et d'*écoute* des autres (ex. « Qu'est-ce que mes camarades peuvent m'apprendre ? » ou « En quoi est-ce, pour moi, enrichissant de confronter mon point de vue avec le leur, de comparer nos démarches ? »

Activités : interactions entre « pairs » dans différentes situations (voir ci-dessus).

8) Être capable de repérer mes propres *erreurs* et d'en analyser les causes afin de ne plus les reproduire et de passer ainsi de l'erreur à la réussite (ex. : « Qu'est-ce qui m'a amené à faire cette erreur : inattention ? mauvaise analyse de l'information contenue dans la consigne ? confusion de deux notions ? »).

Activités : analyse individuelle ou collective des erreurs à l'aide de grilles et d'autres *outils* construits avec les élèves.

Une pedagogie reposant sur une conception « culturelle » et « transactionnelle » du savoir

Disons-le clairement : toute suggestion pédagogique, toute prise de position didactique repose sur une conception (implicite ou explicite) de ce qu'est le **savoir**, de l'origine de ce savoir et de sa transmission. Chaque conception de l'origine du savoir (épistémologie) est étroitement liée à une conception des conditions de la maîtrise du savoir par un apprenant (pédagogie).

Les analyses que nous venons de faire, nous-mêmes ci-dessus, ne font pas exception à la règle : elles relèvent toutes d'une certaine conception du **savoir**. Nous pourrions qualifier cette conception du savoir de **culturelle** et de **transactionnelle** par opposition à deux autres conceptions du **savoir** que l'on pourrait qualifier, l'une de **behavioriste** et de **transmissiste**, l'autre d'**idéaliste** et de **maïeutique**.

Pour définir ces trois conceptions (ou, si l'on préfère, ces trois modèles), on peut – comme nous le ferons ici – s'appuyer largement sur les analyses faites par Britt-Mari Barth dans le numéro de mai-juin 1996 des *Cahiers pédagogiques*.

1) Une conception idealiste du savoir

Je suggérerai d'appeler idéaliste et maïeutique la première conception du savoir : celle où la réflexion individuelle est perçue comme l'origine du savoir. Le savoir est ici conçu comme un attribut inné de l'espèce humaine (*cogito ergo sum*). Pour schématiser, on peut dire que le savoir sortirait « tout armé » du cerveau de l'homme, conçu à l'image d'un dieu, comme Athéna sortant du cerveau de Zeus.

Cette conception idéaliste, hérité des Grecs anciens, est majoritaire dans certains milieux, mais me semble minoritaire chez les enseignants. Pourtant, elle réapparaît, de temps en temps, sous forme de l'idéologie des dons ou dans la conviction des pédagogues de l'intérêt du dialogue socratique.

On connaît non seulement l'intérêt, mais aussi les limites et les risques de manipulation de cette maïeutique, « méthode par laquelle Socrate, fils de sage-femme, se flattait d'accoucher les esprits des pensées qu'ils contiennent sans le savoir », selon la définition du *Petit Robert*.

2) Une conception transmissiste de la pedagogie

Cette deuxième conception du savoir a été formulée de la façon la plus nette par la philosophie behavioriste. Elle me semble reposer toutefois sur une très ancienne tradition pédagogique et être encore présente chez de nombreux enseignants. Selon ce modèle, le savoir serait une *somme de connaissances fixées provenant de l'extérieur.*

Ces connaissances établies, conçues comme des « fragments » du réel isolés par des « savants », seraient transmises par le maître à ceux qui ne possèdent pas encore ce savoir. En d'autres termes, le savoir serait « *un produit statique que l'on expose : un ensemble de réponses préétablies qui existeraient en dehors de leur contexte d'utilisation* ».

Les résultats d'une enquête conduite en 1993 par Britt-Mari Barth sur la signification que les enfants donnent au mot savoir confirment la forte résistance de cette conception. Pour eux, le savoir est « *ce que le prof sait et que nous ne savons pas* », « *du par cœur* » ou « *ce que l'on trouve dans les livres* ».

C'est parce que le savoir est ici conçu comme un objet mort que la pédagogie « transmissiste » imagine que, si on le découpe en tranches suffisamment fines, on pourra le faire « avaler », ou que, si on le fait répéter suffisamment souvent, on pourra le « fixer » dans la mémoire. Cela n'est pas totalement faux, mais ne garantit pas le réemploi et les transferts !

Une telle conception, selon laquelle l'élève se perçoit comme totalement passif dans l'acquisition d'un « savoir tout fait », ne facilite ni les transferts ni la maîtrise progressive de l'abstraction. Pourquoi l'élève devrait-il subir les risques et les fatigues de la réflexion personnelle et de la confrontation des points de vue, s'il est convaincu que, en étant sage, le savoir va lui arriver prêt à avaler, prêt à être mémorisé, puis « récité » ? Comment, lui, si humble et si jeune, oserait-il se mesurer à un monde du savoir forgé par des savants si supérieurs à lui ?

3) Une conception transactionnelle et culturelle de la pedagogie

Le troisième modèle, celui qui sous-tend les analyses ci-dessus, est

Photo : Denis Garon

formulé en termes assez proches par différents auteurs (tous héritiers des recherches épistémologiques, illustrées en particulier par Gaston Bachelard, et de la psychologie cognitiviste, héritière, en particulier, de Vygotsky). Mais la description la plus claire me semble être celle de Britt-Mari Barth dans l'article déjà cité. Selon elle, le savoir est le « *résultat d'une rencontre, d'une interaction, entre membres d'une "culture", permettant aux partenaires de négocier un sens commun. La métaphore de* ***transmission*** *(du savoir) est remplacée par celle de la* ***transaction*** ». (Comme il y a des transactions commerciales, il y a des transactions cognitives.)

Dans cette perspective, le savoir – qu'il s'agisse de celui du savant ou de celui de l'élève – n'est plus considéré comme un produit, mais comme un processus de constante interprétation, modelé par les interactions avec les conceptions et les idées des pairs. C'est pourquoi il évolue avec la participation des uns et des autres à des activités authentiques. « *Le savoir n'existe pas sous une forme isolée chez un seul individu, il est né de l'échange, il est toujours partagé* ». « *Il est donc culturel.* »

Celui qui apprend n'est ni un génie qui invente seul ni une « cire vierge », mais le *coauteur de son propre savoir personnel* qu'il construit, *pour lui*, mais *en relation avec les autres*, proches ou lointains, vivants ou morts (enseignants, camarades, écrivains, savants, etc.).

Cependant, pour que le modèle ci-dessus ne tombe pas, à son tour, dans l'idéalisme, il doit inclure la confrontation avec la réalité étudiée (ou plutôt avec la partie du réel dont le savoir à construire va devoir rendre compte, le plus précisément possible, à partir des outils, matériels et intellectuels, disponibles). Cela est vrai pour les savants qui considèrent le savoir savant (dont une fraction sera utilisée, plus tard, par le professeur comme *savoir de référence*) non pas comme un fragment du réel mais comme une construction intellectuelle collective donc culturelle, qui rend compte du réel, à une époque donnée.

Cela est vrai également pour le maître qui conduit l'élève, à partir d'expérimentations et de prises d'information, à reconstruire progressivement (pour lui-même, mais en relation avec ses pairs) un savoir personnel qui soit le moins possible en contradiction avec le savoir savant qui lui sert de référence.

Ainsi, selon le modèle utilisé dans le texte ci-dessus, le savoir construit par l'élève (E) n'est issu, ni exclusivement de mon MOI pensant, ni exclusivement du savoir savant servant de référence (SR). Il est toujours lié à des activités, à des séries de tâches (T) concrètes et contextualisées (et, si possible, intégrées dans des projets).

Chacune de ces séries de tâches (T) doit, pour être efficace, mettre en jeu les quatre sommets de ce que nous proposerons d'appeler la « pyramide didactique » : l'élève (E), les autres élèves (AE), le professeur (P) et le savoir de référence (SR).

Le schéma ci-dessous rappelle l'importance de chacune des relations entre les quatre sommets de cette pyramide, ainsi que la place centrale des tâches (T) proposées par le professeur (P) pour mettre en relation l'élève (E) avec d'autres élèves (AE) et avec le savoir de référence (SR). Si l'une de ces relations est défaillante, c'est tout le système complexe de la situation didactique qui sera défaillant.

Ce modèle des tâches au cœur de la pyramide didactique modifie en trois dimensions, le modèle – en deux dimensions – proposé par Maurice Guibert (voir *L'évaluation à l'école élémentaire*, Coll. Tavernier, Bordas.)

Comme tous les modèles, celui-ci présente des limites, entre autres, l'absence de figuration du temps et l'absence de différenciation entre les tâches selon la fonction (principale) que le professeur leur assigne dans sa stratégie didactique (ex. : « ébranler les représentations qui font obstacle et faire construire de nouvelles représentations grâce à des conflits socio-cognitifs », « institutionnaliser les nouvelles connaissances qui se forgent » ou « évaluer leur efficacité et leurs limites »...)

P ↔ E – Relations professeur-élève

P ↔ AE – Relations professeur-élèves

E ↔ AE – Relations entre l'élève et les autres élèves concernés par la ou les tâches

P ↔ SR – Capacité du professeur à maîtriser le savoir de référence (et, si possible, l'historique de ce savoir)

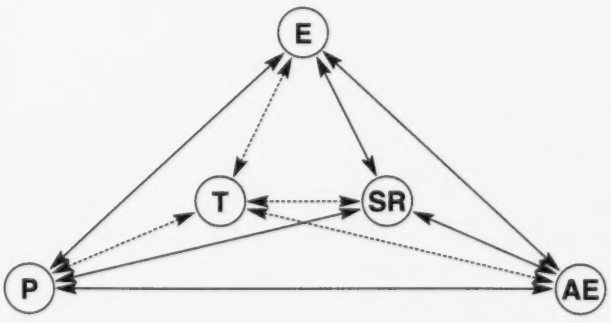
E ↔ SR – Prise de conscience, par l'élève, de l'existence d'un savoir de référence (dont son savoir personnel doit se rapprocher)

AE ↔ SR – Même prise de conscience par le groupe d'élèves concernés par la tâche

P ↔ T ↔ SR – Sélection, par le professeur, de la ou des tâches liées au savoir de référence (voir Bachelard)

P ↔ T ↔ E – Sélection par le professeur de la ou des tâches adaptées aux représentations et à la « zone de proche développement » actuelle de l'élève (voir Vygotsky)

P ↔ T ↔ AE – Sélection par le professeur de la ou des tâches conduisant à des interactions entre cet élève et un autre élève ou plusieurs autres élèves



Cependant, il peut permettre à un enseignant, en formation initiale ou continue, de mieux se repérer dans la complexité des relations à établir. On comprend que l'élève qui travaille dans le cadre d'une pédagogie sous-tendue par ce « modèle » du savoir n'attende plus passivement de l'enseignant qu'il lui transmette un savoir préorganisé (qu'il lui suffira de restituer ensuite).

En effet, les activités qui lui sont proposées le conduisent à s'approprier, petit à petit, cette conception selon laquelle tout savoir est toujours le résultat d'une **réflexion personnelle** (« Personne ne peut apprendre à ma place »), enrichie par une **confrontation avec la réflexion des autres** (présents dans la classe ou « représentés » dans les livres) sur des **objets d'études** clairement définis pour lesquels lui et ses pairs doivent construire ensemble des **outils** d'analyse et d'expérimentation. C'est pourquoi, si cette pédagogie est mise en œuvre, l'élève n'a plus de justification à être passif, à attendre un « miracle », ni de raison de trouver des boucs émissaires pour justifier ses erreurs. Il est placé dans la perspective stimulante d'une construction progressive et solidaire et d'un effort individuel et collectif, fructueux donc heureux, qui le fera entrer, par étapes, dans la culture scientifique, littéraire, etc. de son temps.

Claude Lancelot est inspecteur de l'Éducation nationale dans la circonscription de Cesson II, en France.

Bibliographie

BACHELARD, Gaston. *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1972.

BARTH, Britt-Mari, « Pratiquer la métacognition avec les élèves pour leur apprendre à réfléchir », *Cahiers pédagogiques*, mai-juin 1996.

CLARY, Maryse. Introduction du livre : *Guide des actions éducatives pour la nature et l'homme*, Paris, Fondation Nicolas Hulot, 1996.

CHARLOT, B., E. BAUTIER et J.-Y. ROCHEX. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.

CHARLOT, Bernard. *Du Rapport au Soucl*, Paris, Antropos, 1997.

Collectif. *L'évaluation à l'élémentaire*, Paris, Bordas (coll. Tavernier), 1995.

DOISE, N. Et G. MUGNY. *Le développement social de l'intelligence*, Paris, Inter édition, 1981.

GARCIA-DEBANC, C. « Quand lire, ce n'est pas nécessairement faire », *Repères*, n° 79, p. 63-75.

VYGOTSKY. *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales, 1985.

LA LIGUE D'IMPROVISATION ÉCRITE ...

POUR ÉCRIRE, RÉVISER, ÉVALUER

par Yves Waddell

LA LIGUE D'IMPROVISATION ÉCRITE EN PEU DE MOTS...

La Ligue d'improvisation écrite (LIE), par son nom, rappelle la renommée Ligue nationale d'improvisation théâtrale (LNI) en ce qu'elle lui emprunte sa structure pour l'appliquer à des activités d'écriture. Ainsi, l'écriture devient jeu, création spontanée, et non plus seulement, dans l'esprit de l'élève, devoir ou activité d'évaluation. Il découvre alors le plaisir de l'action d'écrire. Après l'avoir expérimentée à de nombreuses reprises, nous pouvons affirmer que l'improvisation écrite représente un puissant levier pour la motivation de l'élève, ainsi qu'un terrain fertile pour son inspiration. Les élèves se lancent avec passion et fébrilité sur la feuille blanche, comme le font les acteurs sur la patinoire.

À l'aide du présent article, le lecteur et la lectrice apprendront à connaître cette activité originale. Notons qu'il existe un volet complémentaire de la LIE : le *coefficient de révision*, outil inédit d'évaluation formative, qui présente une perspective nouvelle du processus d'écriture et des moyens d'assister l'élève dans cette action. En fait, ce nouvel instrument concerne le travail de révision effectué par l'élève, tout en proposant à l'enseignante ou l'enseignant une façon radicalement différente de concevoir la correction et l'évaluation des textes. Dans les pages qui suivent, nous nous limiterons à donner un bref aperçu de ce nouveau concept.

1. LES CONDITIONS FAVORISANT L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE

Pour bien comprendre les fondements de la Ligue d'improvisation écrite, il est nécessaire de revenir sur le processus d'écriture lui-même, ce qu'on en sait et ce qui favorise son apprentissage.

Dans la littérature sur le sujet, le manque de pratique et le manque de révision sont les lacunes les plus souvent invoquées pour expliquer les difficultés des scripteurs.

Avant toute chose, **l'apprenti scripteur doit écrire fréquemment**. Le premier principe sur lequel repose le programme d'études de français stipule que l'habileté à écrire s'acquiert et se maintient au moyen d'une pratique régulière et fréquente (Dulude, 1994 ; MEQ, 1993). Les élèves écrivant souvent ont, par exemple, plus d'occasions d'apprendre la graphie des mots ou d'acquérir les notions de syntaxe et de ponctuation.

Toutefois, s'il faut multiplier les situations qui l'amènent à écrire des textes, il n'est pas nécessaire d'exiger du jeune scripteur de longues rédactions. **De courts écrits suffisent à condition qu'ils soient fréquents** (Dulude, 1994 ; MEQ, 1993 ; MEQ, 1989).

De plus, **l'apprenti scripteur doit écrire de façon spontanée, sans contraintes.** On sait maintenant qu'au début il ne peut à la fois s'occuper du fond et de la forme lorsqu'il rédige ou révise. En effet, la révision est un processus fort complexe, présent à toutes les étapes de l'activité d'écriture, qui oblige le scripteur à considérer un grand nombre d'aspects à la fois : choix, organisation et formulation de l'information à transmettre, respect des codes lexical, syntaxique et grammatical, calligraphie ou rapidité d'écriture au clavier, présentation visuelle du texte.

Contrairement à l'écrivain avancé qui peut faire appel à sa mémoire à long terme pour entreprendre des actions simultanées, le jeune scripteur qui commence n'a pas encore maîtrisé certaines opérations qui lui permettraient de libérer des unités dans sa mémoire de travail. Daiute (1983) ainsi que Flower et Hayes (1981) ont pu observer à quel point le code écrit peut surcharger la mémoire de travail du jeune scripteur, qui se trouve devant trop d'éléments à coordonner. On imagine ce que cela signifie pour l'élève : s'il se concentre sur la forme, il ne voit plus le fond... et vice-versa.

Daiute (1985) considère que l'élève qui, au cours de sa rédaction, porte une plus grande attention à la forme de son texte qu'au fond risque d'être désorganisé sur le plan des idées. Ainsi, l'élève qui ne veut pas perdre le fil de ses idées devra nécessairement écrire rapidement, en se concentrant d'abord sur le contenu. Il devra donc produire **son brouillon d'un seul jet**, sans trop se préoccuper de la forme, du moins à cette étape. Par la suite, l'élève pourra le réviser...

Les buts et l'intention visés dans le projet d'écriture, ainsi que le contexte dans lequel il se déroule, auront des répercussions importantes sur la motivation des élèves au départ et leur application au travail. **Ils doivent éprouver un intérêt réel pour l'activité d'écriture**. De plus, si on veut éviter de freiner l'élève, on ne doit pas lui donner l'impression qu'il est jugé ou évalué pour ses textes, et cela, même lorsqu'on évalue ses productions.

Bien au contraire, « *il importe que les jeunes découvrent ainsi simultanément l'exigence et le plaisir d'écrire* (...) » (Programme d'études français, MEQ, 1993, p. 5). Pour cela, **il faudrait en quelque**

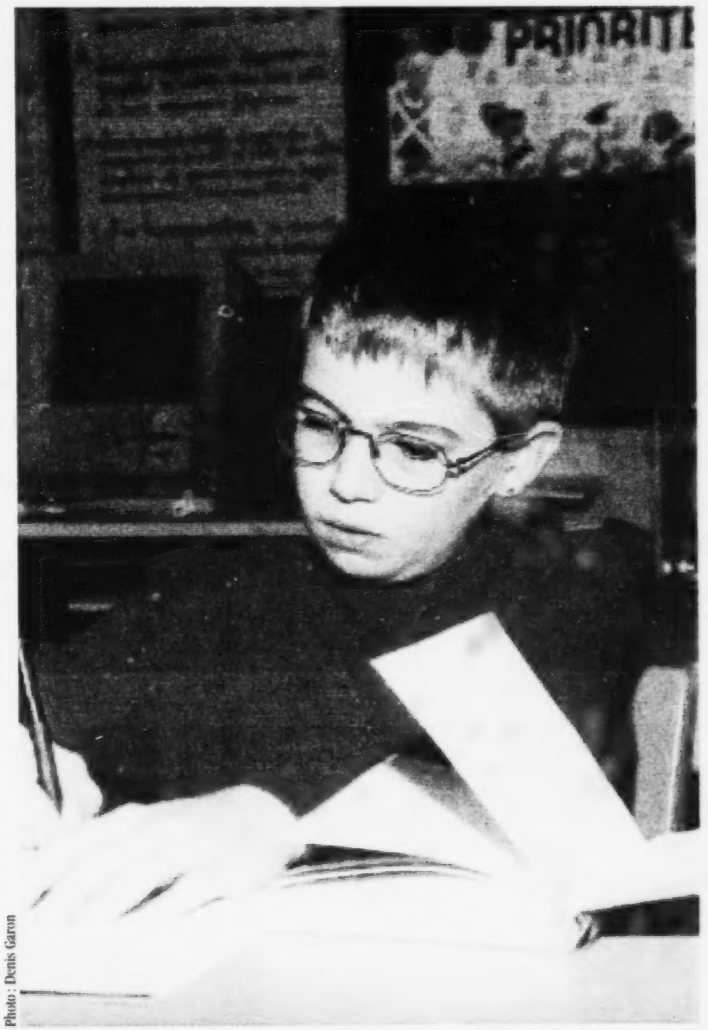


Photo : Denis Garon

sorte concevoir une nouvelle forme d'évaluation qui permettrait d'informer l'élève de ses progrès en ce qui concerne son travail de révision.

Le travail en collaboration mérite aussi d'être mis en valeur. L'élève a effectivement besoin de rétroaction, non seulement après la rédaction, mais aussi pendant l'activité (Langevin, 1995). Si nous savons déjà que les stratégies d'apprentissage s'enseignent par la modélisation et la discussion de groupe, nous pouvons être certains que, de la même manière, **la composition en équipe ou l'évaluation entre élèves encouragent la révision**. C'est que la critique et la révision des autres jeunes, tout comme les échanges d'idées avec l'enseignant ou l'enseignante, facilitent la décentration et une forme effective d'objectivation.

2. La Ligue d'improvisation écrite et la pratique de l'écriture

Dans notre esprit, vous vous en doutez, la Ligue d'improvisation écrite satisfait à toutes les conditions énoncées ci-dessus pour favoriser l'apprentissage de l'écriture. Elle offre un contexte pédagogique unique où l'écriture devient jeu. L'élève s'amuse et doit faire preuve de spontanéité ne s'occupant d'abord que du contenu de son message. Plus tard seulement viendra la révision, toujours sous forme de jeu. Même les tâches de correction et, partant, d'évaluation prennent, pour l'enseignant ou l'enseignante, une signification totalement différente dans la LIE (comme nous le verrons plus loin), car elles encouragent la révision.

Dans la LIE comme dans la ligue d'improvisation dramatique, les sujets sont appelés à improviser par écrit sur un thème qui ne leur est dévoilé qu'à la toute dernière minute. Les scripteurs se lancent alors dans l'écriture sur la feuille blanche comme les acteurs sur la patinoire...

Le facteur « durée », dans la LNI, est remplacé ici, dans la LIE, par la longueur prédéterminée du texte à composer. Un thème et un certain nombre de lignes sont donnés à chaque joueur qui improvise en prenant autant de temps qu'il lui convient. L'élève suit alors les étapes de la méthode d'écriture imposée dans la Ligue d'improvisation écrite. Un formulaire préétabli lui permet de consigner son travail soit sur papier, soit sur disquette.

Dans l'esprit de la LIE, l'élève est donc invité, voire fortement incité à rédiger son brouillon avec toute la spontanéité dont il est capable, sans avoir à se préoccuper outre mesure de ses fautes ou de l'apparence de son texte, et sans s'inquiéter de l'évaluation de son travail. La seule chose qui compte, c'est son message.

Avant toute chose, l'activité d'écriture de la LIE doit être amorcée au moyen d'une *carte d'improvisation*, c'est-à-dire d'un carton sur lequel on a inscrit tous les paramètres de l'improvisation. On y trouve d'abord, bien sûr, le thème. Puis, viennent le *nombre de lignes*, la *catégorie*, le *nombre de joueurs* et, le cas échéant, la façon de regrouper les élèves.

Nul n'est mieux placé que l'enseignant pour connaître les champs d'intérêts de ses élèves et déterminer ainsi les thèmes qu'il leur proposera. Les seuls critères prédominants sont le plaisir et l'intérêt que ce thème saura susciter dans le groupe. L'inédit, la fantaisie, l'humour, le défi à relever, demeurent les principales garanties du succès pour le sujet que vous aurez choisi. Par la suite, vous aurez à déterminer un nombre minimal de lignes qui convienne à votre thème ainsi qu'une catégorie. Par exemple, la présentation d'un objet ou d'un élève de la classe se prêtent bien à la catégorie « *Énigme ou devinette* », pour laquelle cinq lignes suffiront.

Rappelons que dans la LIE, on préconise des textes courts. Ainsi, ils auront rarement plus de quinze lignes. Les raisons qui justifient ce choix sont fondamentales. En effet, dans l'apprentissage de l'écriture, l'étape de révision est aussi importante que l'étape de rédaction ; les deux se confondent même. Voilà pourquoi, dans la LIE, l'élève est invité à effectuer de nombreuses transformations dans son texte. Et voilà pourquoi, par conséquent, les textes doivent être courts.

Par ailleurs, le *nombre de joueurs* et leur regroupement ne sont aucunement liés aux variables qui précèdent. Ce paramètre est plutôt fonction de l'objectif pédagogique que vous aurez établi. Le plus souvent, vous commencez par un seul scripteur pour chaque texte, à l'étape du brouillon comme de la révision, surtout les premières fois que vous présenterez la LIE à vos élèves. Toutefois, avec le temps, diverses combinaisons seront possibles et, à l'usage, vous découvrirez les avantages liés à chacune. L'essentiel, dans la LIE, est de créer un contexte qui amène les élèves à vouloir améliorer leur texte... ou celui d'un autre.

Par exemple, l'écriture du brouillon peut se faire individuellement. Toutefois, pour la révision, on formera des équipes de trois élèves, où chacun occupera une fonction bien précise : l'un sera spécialiste des verbes, l'autre des accords, le troisième de l'orthographe d'usage, et ce, pour chacun des trois textes. Pourquoi ne pas désigner également des spécialistes des adjectifs, des phrases ou de la ponctuation. Ou bien, selon l'objectif qu'on vise, les trois occuperont la même fonction, pour un seul texte. Chacun peut également s'occuper du texte d'un compagnon ou d'une compagne et ainsi de suite. Les variations sont illimitées.

Bien entendu, le travail en équipe favorise du même coup la coopération, largement évoquée par les spécialistes comme étant favorable au processus d'écriture. L'illustration 1 : *Carte d'improvisation* donne un bon aperçu de la façon de créer cette carte.

Dans tous les cas, les différentes combinaisons visent à **décentrer** sa vision de son texte et, simultanément, à se **concentrer** sur un seul aspect à la fois. Elles incitent même l'élève à retravailler son texte, à le corriger, à l'enrichir, bref à le réviser... et à apprendre à écrire.

Dans la LIE, tous les textes seront réutilisés dans une situation de communication bien réelle. L'élève est donc parfaitement conscient que sa composition sera soit lue directement par ses compagnons, soit lue par lui-même ou par un autre élève au groupe. Le scripteur, au cours de la rédaction du brouillon, concentre donc toute son attention sur le contenu de son message. Ce n'est que plus tard, lorsqu'il aura terminé ce qu'il avait à dire, qu'il procédera à la relecture et à la révision de son texte, en se servant cette fois de la seconde feuille intitulée *Feuille de révision* (illustration 2).

ILLUSTRATION 1 : CARTE D'IMPROVISATION

Les improvisations écrites se font à partir d'une carte d'improvisation qui comprend certaines variables de départ, soit :

* Le thème * Le nombre de joueurs (et leur regroupement)
* La durée * La catégorie

Les combinaisons de ces quatre variables sont infinies :

Thème Catégorie Durée Joueurs

À titre indicatif, voici certaines possibilités pour chaque variable :

1– Le thème :	À l'infini...
2– La durée :	De 1 à 15 lignes
3– Le nombre de joueurs :	1, 2, 3, 4, ... joueurs 1, 2, 3, 4, ... textes Rôles : Scripteurs/correcteurs/réviseurs/tous Équipe : Coopération/spécialisation/à relais
4– catégorie :	Libre (expressif, ludique) Publicité (incitatif) Devinette, énigme, charade, etc. (ludique) Description, portrait (informatif) Poésie, chanson (ludique) Émotion : drôle, triste, fâché, etc. (expressif)

Les deux étapes, la rédaction et la révision, sont donc clairement distinctes : deux pages différentes, sur papier comme à l'écran. Il est même parfois souhaitable de les répartir sur des périodes ou mêmes des journées différentes. Dans chaque cas, l'élève inscrit les heures de début et de fin de l'écriture de son texte, le temps qu'il a pris pour le rédiger et celui consacré à la révision. À la fin du brouillon, l'élève écrit le nombre de mots que contient son texte, puis il détermine sa vitesse d'écriture en divisant ce nombre par la durée de la rédaction (mots/minute).

Au bas de la feuille de révision apparaît un tableau réservé à l'enseignante ou à l'enseignant (illustration 2). Les données qui y seront inscrites serviront à **mesurer le processus d'écriture**, ici **l'habileté à réviser**, plutôt que le produit, soit le rendement de l'élève. Comme nous le verrons dans la prochaine partie de notre article, le correcteur y consigne les corrections et les modifications apportées au texte, puis il détermine les *pourcentages des corrections* et *des modifications*, en suivant la méthode proposée.

3. La LIE : une nouvelle façon de concevoir le travail de révision et de correction

Nous savons que le manque d'entraînement et le manque de révision sont souvent invoqués pour expliquer les difficultés des jeunes scripteurs. Puisque nous avons déjà exposé notre point de vue sur l'utilité de la LIE pour combler les lacunes sur le plan de l'entraînement, voyons maintenant comment elle peut permettre de résoudre le problème de la révision.

Nous devons admettre que tout le travail de correction effectué par les enseignants et les enseignantes à l'heure actuelle, quelles que soient l'approche ou les méthodes utilisées, est axé sur le produit final (la version propre) et les fautes qui y subsistent. Par conséquent, **ne sont mises en évidence que les faiblesses du scripteur,** jamais ses forces, jamais ses efforts.

La Ligue d'improvisation écrite comporte 25 mesures qui permettent d'évaluer, de façon formative, le travail effectué par le scripteur. Ces mesures prennent appui sur une même idée : le produit final nous intéresse beaucoup moins que les transformations effectuées par l'élève dans les différentes versions de son texte. Dans le présent article, nous présenterons deux mesures : le *pourcentage des corrections* et le *pourcentage des modifications*.

Le *pourcentage des corrections* sert à mesurer le travail de **correction** effectué par le scripteur. On l'obtient en comparant le nombre d'erreurs de la version finale **avec** celui de la version originale. Tout est consigné dans le tableau apparaissant au bas de la feuille intitulée *Révision et correction* (illustration 2). Les erreurs du brouillon sont répertoriées dans la colonne « *Brouillon* », alors que les erreurs de la seconde version se trouvent dans la colonne « *Propre* ». Par la suite, on soustrait les nombres de la deuxième colonne de ceux de la première et on obtient ainsi les « *Corrections* ». Pour calculer le *pourcentage des corrections*, il suffit d'apposer le nombre de corrections sur le nombre des erreurs commises dans le brouillon.

En plus des corrections, on s'intéresse aussi dans la LIE à toutes les **modifications** que l'élève aura apportées à son texte initial. Ces modifications, qui peuvent être effectuées au moment de la révision, sont le *remplacement*, l'*ajout*, la *suppression* ou le *déplacement* de différentes unités, soit un mot, un syntagme, une phrase ou un paragraphe.

La quatrième et dernière colonne permet d'enregistrer toutes les modifications apportées au texte (ajout, suppression, remplacement). Il ne reste plus à l'enseignant ou à l'enseignante qu'à calculer le *pourcentage des modifications* en apposant le nombre de modifications effectuées sur le nombre de mots du texte de départ (brouillon).

Alors que le *pourcentage des corrections* met en évidence le travail de révision de l'élève et son habileté à respecter les conventions de la langue écrite, le *pourcentage des modifications* permet de mesurer son habileté à améliorer son texte du point de vue syntaxique ou sémantique (ou sur le plan des idées).

ILLUSTRATION 2 : FEUILLE DE RÉVISION

Nom : _____ Date : _____

Début à : _____ heures Révision et correction : _____

Reprends ton brouillon et effectue les modifications suivantes :

1- Améliore ton texte en ajoutant ou en remplaçant des mots.
2- Vérifie les mots sur lesquels tu as des doutes en utilisant le dictionnaire.
3- Trouve les déterminants et accorde les noms, les adjectifs et les pronoms.
4- Trouve les verbes et accorde-les avec leur sujet, au besoin.

TITRE : _____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Fin : _____ heures = _____ minutes _____ mots

Brouillon		**Propre**		**Corrections**	**Modifications**	
Orthographe	_____	– _____	=	_____	Ajoute :	_____
Accords	_____	– _____	=	_____	Enlève :	_____
Verbes	_____	– _____	=	_____	Remplace :	_____
TOTAL	_____	– _____	=	_____	TOTAL :	_____

Oublis : _____

Corrections : _____ % **Modifications :** _____ %

Autrement dit, le premier a trait à la révision de surface, le second à la révision de fond.

Le *pourcentage des modifications* représente la proportion des transformations apportées au texte de départ (brouillon), c'est-à-dire tous les changements, surtout les améliorations : ajouts et remplacements. Ce *pourcentage* nous renseigne ainsi sur la **quantité du travail de révision** effectué par l'élève et non pas sur la qualité de cette révision (cette dernière sera plutôt l'objet du *coefficient de révision*).

Les enseignants ou les enseignantes qui voudront faire l'expérience de la Ligue d'improvisation écrite ne sont pas obligés de maîtriser, loin de là, toutes les méthodes de mesure mises au point pour la LIE. À ce moment-ci, ce qu'il faut retenir, c'est que le travail de correction auquel ils sont astreints prend un tout autre sens, que cette tâche devient beaucoup plus intéressante et, en fin de course, beaucoup plus utile.

En effet, cette forme d'évaluation donne enfin accès au processus de révision de l'élève. En premier lieu, elle met en relief toutes ses forces et ses faiblesses. En second lieu, elle permet d'analyser toutes les corrections et les modifications qu'il ou elle a apportées à son texte. Par-dessus tout, on s'intéresse enfin à son travail de révision et de correction.

Photo : Denis Gagnon

En conclusion...

L'apprentissage de l'écriture par les élèves demeure sans doute le plus grand défi auquel les enseignants doivent faire face. Les médias comme les chercheurs ne cessent d'évoquer la crise actuelle en ce qui concerne la langue écrite, devant laquelle le monde de l'éducation semble impuissant. Les élèves écrivent peu ; les élèves écrivent mal. Tout particulièrement, la recherche a su démontrer à quel point la révision est au cœur même de l'apprentissage de l'écriture, tout comme elle a montré à quel point les élèves révisent peu ou mal.

La grande force de la Ligue d'improvisation écrite réside dans le fait qu'elle transforme radicalement, dans l'esprit de l'élève comme dans celui de l'enseignant ou de l'enseignante, la perception de l'écriture et de la révision de textes. Écrire devient un jeu ; réviser devient un défi. L'élève découvre le plaisir et la raison d'écrire, avec toute sa spontanéité. Par la suite, il apprend à améliorer son message, sans crainte d'être évalué ou jugé. Qui mieux est, l'évaluation de son professeur l'aide dorénavant. Elle lui fait prendre conscience de son travail de révision, elle l'encourage à le faire. Seul ou en équipe, l'objectif est de dénicher le plus d'erreurs possible et d'apporter au texte original toutes les modifications nécessaires, d'un mot, d'un syntagme ou d'une phrase, pour en améliorer le contenu et la forme.

De son côté, l'enseignant s'initie à une nouvelle façon de corriger. Il ne braque plus le projecteur sur les erreurs commises par l'élève, mais bien sur le travail que ce dernier a accompli pour améliorer son texte. L'évaluation ne consiste plus en une photo d'arrivée des résultats de l'élève ; elle devient en quelque sorte une vidéo qui permet de comprendre et d'analyser ce qui se passe lorsque l'élève écrit ou révise. Bref, l'enseignant ou l'enseignante dispose enfin d'un moyen pratique et concret pour aider l'élève dans son difficile apprentissage de l'écriture.

Nous terminons notre article en rappelant aux enseignants et aux enseignantes qu'ils sont les mieux placés pour exploiter comme il convient une activité comme la Ligue d'improvisation écrite. L'enseignement est avant tout un acte de confiance en soi. Chacun et chacune devrait être en mesure d'adapter, selon ses goûts et son imagination, les outils qu'on porte à sa connaissance.

La LIE, aussi extraordinaire qu'elle paraisse dans mon esprit, ne m'appartient pas. Chaque enseignant ou enseignante peut se l'approprier et la personnaliser afin d'en faire un instrument de plus pour améliorer la qualité de son enseignement. J'invite donc ceux et celles qui me lisent à adopter et, surtout, à adapter la LIE en fonction de ce qu'ils sont. Par ailleurs, de mon côté, je serai trop heureux de profiter à mon tour de vos expériences et des améliorations que vous aurez apportées à la Ligue d'improvisation écrite.

Yves Waddell est enseignant à l'école de la Seigneurie et consultant pour le Bureau de consultation et d'évaluation en éducation (BCDE), 744, place Monette, Sainte-Thérèse (Québec) J7E 3Z4, tél. : (450) 434-1265.

DOCUMENTS CITÉS

DAIUTE, Colette. *Writing and Computers*, Mills, Ontario, Addison-Wesley, 1985, 346 p.

DAIUTE, Colette. « The Computer as Stylus and Audience », dans *College Composition and Communication*, 1985,vol. 34, n° 2, p. 134-145.

DULUDE, Françoise. *Les axes du programme de français du primaire*, Québec, ministère de l'Éducation, août 1994, 4 p.

FLOWERS, L. et J.-R. HAYES (1981). « A Cognitive Process Theory of Writing », dans *College Composition and Communication*, 1981, vol. 32, n° 4, p. 365-387.

LANGEVIN, Claude (1995). « Ce dont l'apprenti scripteur a besoin », dans *Vie pédagogique*, n° 92, janvier-février 1995, p. 9.

Le français : enseignement primaire, programme d'études, Québec, ministère de l'Éducation, 1993, 79 p.

Les résultats de l'épreuve de français écrit de sixième année du primaire administrée au mois de mai 1989, rapport global, janvier, Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, 1989, 73 p.

METTRE TOUS LES ÉLÈVES SUR UNE VOIE MENANT À LA RÉUSSITE

LA POLYVALENTE DES RIVES, À BAIE-COMEAU

par Lucie Brassard

Il n'est pas nécessaire de parler longtemps avec la directrice ou le directeur d'une école pour se rendre compte qu'on vient de mettre le pied dans un milieu en effervescence, constamment à la recherche de moyens d'amener les jeunes à la réussite. Les premières minutes passées avec Serge Bouchard, directeur de la polyvalente des Rives, à Baie-Comeau, ont suffi à produire cet effet. L'enthousiasme avec lequel il parle de son école, des personnes qui y travaillent et des jeunes qui la fréquentent, sa hâte à décrire les réalisations de son milieu, le plaisir qu'il semble éprouver à entreprendre de nouveaux projets témoignent de son dynamisme et de son engagement. D'ailleurs, la visite de cette école secondaire d'environ 1 000 élèves confirme la première impression.

Toutefois, Serge Bouchard tient à rappeler qu'il ne travaille pas seul et que c'est la force et la cohésion de l'équipe qui font le succès de l'entreprise. Aussi a-t-il invité six collaboratrices et collaborateurs (voir la liste dans l'encadré) à participer à une rencontre au cours de laquelle on a discuté principalement du projet éducatif de l'école, du plan d'action qui permet de le réaliser ainsi que des nombreux services qui sont offerts aux élèves.

DES CONVICTIONS AFFIRMÉES

Pour l'ensemble des éducateurs et des éducatrices de la polyvalente des Rives, l'objectif est clair : donner à tous les élèves la possibilité de s'engager dans une voie où ils et elles connaîtront la réussite. En effet, cette dernière est au cœur même du projet éducatif de l'école. Cependant, il a d'abord fallu s'entendre sur le sens à donner à cette réussite éducative. On y a travaillé pendant trois ans en petites équipes puis en grand groupe et on a alors décidé de lui donner un sens très large. On a ainsi convenu de considérer comme *étant sur la voie de la réussite éducative tout élève qui est en progression, tant sur le plan scolaire que sur les plans personnel et social.*

De plus, on a décidé que, pour amener les jeunes à la réussite éducative, il fallait travailler à améliorer, chez les membres du personnel comme chez les élèves, la confiance en soi, la confiance en les autres et la confiance en sa réussite. Ces visées ont évidemment été traduites dans un plan d'action qui, annuellement, est approuvé par le Conseil d'orientation de l'école et est évalué deux fois par année par l'équipe, laquelle attribue une note sur cinq à chacun des objectifs à atteindre. À la fin de l'année, cette équipe soumet les résultats de son évaluation au Conseil d'orientation qui lui fait part de ses recommandations pour l'année suivante. Est-il nécessaire d'ajouter que, dans cet établissement, on est déjà entré dans le courant de l'école responsable et autonome ? Cela dit, que fait-on pour permettre à tous les élèves de s'engager sur une voie menant à la réussite ? Essentiellement, deux choses : on leur ouvre des chemins divers et on leur offre des services qui les aident à mieux vivre dans l'école et à l'extérieur de l'école.

Ont participé à la rencontre :

- **Serge Bouchard**, directeur
- **Pierre Benoit**, directeur adjoint
- **Violette St-Pierre**, directrice adjointe
- **Richard Bois**, psychologue
- **Maryse Briand**, responsable du PASS
- **Sylvie Desjardins**, éducatrice en prévention de la toxicomanie
- **Danielle Ouellet**, agente de réadaptation pour le groupe *Défi*

RÉUSSIR PAR DES CHEMINS DIVERS

Permettre à tous les élèves de s'engager sur une voie menant à la réussite suppose que des voies existent et qu'on peut les emprunter facilement. À la polyvalente des Rives,

on n'a pas hésité à en ouvrir une nouvelle chaque fois que le besoin s'en faisait sentir. Or, pour environ 20 p. 100 de l'effectif, ce besoin apparaît clairement à un moment ou à un autre du parcours scolaire. C'est pourquoi les possibilités d'emprunter un autre chemin que celui qu'on a d'abord choisi, sont disséminées tout au long de ce parcours. Pour les éducateurs et les éducatrices de l'école, il s'agit tout simplement d'offrir un service en réponse à un besoin. Voici donc les chemins auxquels les élèves ont accès.

1. ***Appoint 1***. Dans le programme *Appoint 1* destiné aux élèves du primaire qui ne sont pas prêts à entreprendre le secondaire, on applique la formule propre au primaire, c'est-à-dire qu'on constitue un groupe fermé auquel enseignent un seul enseignant chargé de classe et deux spécialistes, soit le professeur d'éducation physique et celui d'éducation manuelle et technique. Composé d'un maximum de 20 élèves, ce groupe complète et consolide les acquis du primaire en mettant l'accent sur les matières de base. On y fait également l'intégration des matières en prenant appui sur l'éducation manuelle et technique. Habituellement, l'élève qui termine le programme *Appoint 1* est capable d'entreprendre la 1re secondaire en classe ordinaire.

2. ***Appoint 2***. En 1re secondaire, certains élèves éprouvent des difficultés d'apprentissage et d'adaptation telles qu'il leur est impossible de satisfaire aux exigences des classes ordinaires. Ils et elles peuvent alors faire partie du groupe *Appoint 2*, constitué d'élèves du primaire ainsi que des jeunes d'*Appoint 1* qui ne sont pas tout à fait prêts pour une classe ordinaire de 1re secondaire. *Appoint 2* regroupe une vingtaine d'élèves auxquels on enseigne sept des neuf programmes d'études de 1re secondaire ordinaire. Le temps ainsi récupéré est utilisé pour offrir un type d'accompagnement particulier comme des activités d'apprentissage des habiletés sociales.

Les jeunes qui s'inscrivent à *Appoint 2* n'ont pas un retard très important, mais ils et elles ont besoin de consolider leurs apprentissages et d'être mieux encadrés. C'est ainsi que ces élèves ont le même enseignant ou la même enseignante pour le tiers de leurs cours.

3. **Classe transitoire**. À la fin de la 2e secondaire, on regroupe les élèves en difficulté de 14 à 16 ans qui ne réussissent pas bien dans une formule d'enseignement traditionnel, c'est-à-dire, le cours magistral, dans une classe d'environ vingt jeunes où l'on applique l'enseignement individualisé pour le français, l'anglais, les mathématiques et les sciences humaines. On y donne également des cours d'informatique, de biologie et d'éducation

physique. Les jeunes peuvent ainsi travailler à leur rythme en étant bien encadrés. Ils et elles ont cependant des échéances à respecter et des temps consacrés à des activités d'accompagnement.

4. **Groupe *Accroc***. Ce groupe est composé d'élèves de 15 ans et plus qui peuvent difficilement s'intégrer dans une classe ordinaire parce qu'ils et elles sont plus à l'aise avec la formule de l'enseignement individualisé ou ne veulent pas recommencer ce qui a déjà été vu. On applique dans ce groupe les dispositions du volet 2 de l'enseignement professionnel, c'est-à-dire l'alternance entre les études et le travail. Les jeunes reçoivent donc trois jours d'enseignement individualisé dans les trois matières de base et deux jours de stage. Au moment de notre visite, 22 élèves faisaient partie de ce groupe (23 maintenant). La formule convient à merveille à ces jeunes qui, autrement, décrocheraient car, depuis qu'elle existe, 90 p. 100 de ceux et celles qui y ont participé ont décidé de rester à l'école au lieu d'aller sur le marché du travail.

5. **Groupes à géométrie variable**. Il s'agit de deux classes formées de 20 élèves chacune venant du groupe *Accroc* ou des classes transitoires et qui peuvent recevoir un enseignement individualisé pour leurs apprentissages dans les matières de base et suivre dans les classes ordinaires les cours d'histoire ou de sciences dont ils et elles ont besoin pour obtenir leur diplôme d'études secondaires. La plupart de ces élèves souhaitent terminer leur 4e secondaire pour avoir accès à la formation professionnelle. À cause de la souplesse de la formule du groupe à géométrie variable, bon nombre d'élèves en difficulté aimeraient en faire partie.

6. **Groupe *Défi***. Les formules précédentes touchaient plutôt les élèves en difficulté d'apprentissage. Celle dont il est question ici s'adresse aux élèves de 12 à 15 ans présentant des troubles du comportement. En fait, il s'agit de jeunes dont les carences affectives et sociales sont telles qu'ils et elles ont besoin d'un encadrement particulier. Ces jeunes manquent d'estime d'eux-mêmes et sont surréactifs. L'école a longtemps cherché comment mettre ces élèves sur une voie menant à la réussite. Depuis quatre ans, une équipe formée d'un enseignant, d'une enseignante, d'une agente de rééducation et d'un directeur adjoint a mis sur pied le groupe *Défi*, composé d'une douzaine d'élèves venant de l'ensemble des écoles de la Commission scolaire Manicouagan (maintenant Commission scolaire de l'Estuaire). La moitié de leur programme scolaire est consacrée à des activités qui ont pour objet de mettre en valeur leurs points forts. En effet, on croit qu'en amenant les élèves à réussir dans un certain nombre d'activités, seuls ou avec d'autres, on arrivera à leur faire prendre conscience de leurs talents et de leurs habiletés. Ils et elles prendront peu à peu confiance en eux. Cette partie du programme est donc composée de stages de menuiserie ou de cuisine dans l'école. Ainsi, les jeunes fabriquent divers produits qu'ils et elles vendent non seulement à l'école, mais aussi à des organismes extérieurs, se faisant donc connaître et reconnaître pour autre chose que leurs comportements inappropriés.

L'autre moitié du programme comporte l'apprentissage individuel des matières de base, un cours d'initiation à l'informatique, de l'éducation physique et une activité complémentaire de discussion sur différents thèmes : violence, drogues, etc.

7. **Adaptation scolaire pour les élèves ayant une déficience intellectuelle**. Outre qu'elle offre un service à l'ensemble des élèves de la Commission scolaire qui présentent des troubles du comportement, l'école propose un projet particulier à l'ensemble des jeunes du territoire qui ont une déficience intellectuelle. Regroupés selon leur âge, ces élèves, dans une succession d'étapes et d'activités, sont peu à peu amenés à acquérir une certaine autonomie. Le groupe de ceux et celles de 13 à 15 ans consacre beaucoup de temps aux matières scolaires et commence le travail d'atelier ou de scénario d'apprentissage. Les jeunes de 16 à 18 ans s'attardent moins aux matières scolaires ; ils et elles passent plus de temps en stage à l'intérieur de l'école et un peu à l'extérieur. Les plus âgés travaillent encore moins les matières scolaires que les autres et font davantage de stages dans de petites entreprises, notamment dans le domaine de la pâte à papier et du recyclage du papier.

8. **Service aux élèves en centre d'accueil**. Le personnel de l'école (quatre enseignants à temps plein et un conseiller d'orientation à temps partiel) offre un service pédagogique aux jeunes des centres d'accueil, lesquels seront d'ailleurs intégrés à l'école le moment venu, et ce, même s'ils ou elles viennent de l'extérieur de la région. En effet, l'école a mis en place des mécanismes d'intégration leur permettant de terminer leur année scolaire avant de retourner dans leur milieu d'origine.

9. **Service aux élèves rapides**. Outre les services offerts aux élèves en difficulté, on propose aux élèves rapides la possibilité de s'inscrire à l'éducation internationale en 1re secondaire ainsi que des regroupements spéciaux en 2e et en 3e secondaire pour l'ensemble des matières.

Devant le grand nombre de regroupements spéciaux que nous venons d'énumérer, nous ne pouvons nous empêcher de nous demander ce qu'il advient des élèves des classes ordinaires, qui constituent 80 p. 100 de l'effectif scolaire. N'y a-t-il plus d'élèves en difficulté dans ces classes ? Il en reste, bien sûr, et le fait de recourir à des formules pédagogiques particulières pour certains n'empêche pas l'équipe de la polyvalente des Rives de s'interroger sur la façon de faire du rattrapage avec les élèves des classes ordinaires ou sur la pertinence des cours d'été. De plus, on espère que les approches utilisées dans les autres voies ne resteront pas sans effet dans le reste de l'école. Enfin, il existe, dans cet établissement, diverses activités à caractère pédagogique, comme le soutien aux nouveaux enseignants et aux nouvelles enseignantes ou l'animation en gestion de classe participative pour laquelle un noyau d'enseignants-ressources a été formé. Comme l'ont fait remarquer les personnes rencontrées, maintenant qu'elle ne bénéficie plus des services de conseillers pédagogiques, l'école doit prendre en charge son

animation pédagogique. Aussi est-il pertinent de se doter d'équipes-ressources qui agissent dans l'établissement même.

Rendre la vie scolaire possible

Toutefois, pour que l'activité pédagogique sous toutes ses formes porte ses fruits, il faut qu'elle soit soutenue par un certain nombre de services complémentaires ou par un encadrement qui rendent la vie scolaire possible. À la polyvalente des Rives, trois services sont importants à cet égard : le Programme alternatif à la suspension scolaire (PASS), la promotion de la santé et la prévention de la toxicomanie de même que la démarche de sensibilisation au phénomène de la violence.

Le PASS

Bien connu au Québec, le PASS, qui a pour objet de prévenir les troubles du comportement à l'école, a été mis en œuvre progressivement à compter de l'automne 1994 à la polyvalente des Rives. Aujourd'hui, les quatre composantes du programme sont en place : le local de relance, l'apprentissage des habiletés sociales, la formation des enseignants et des enseignantes et la collaboration des parents, ce qui permet à Maryse Briand, responsable du PASS, de travailler davantage avec les parents et le personnel enseignant et moins avec les jeunes eux-mêmes.

Au local de relance, un enseignant ou une enseignante accueille les élèves et fait une première intervention. Il faut dire que, dans cette école, 47 enseignants et enseignantes ont une formation ayant trait à la thérapie de la réalité, non seulement pour être en mesure d'agir de façon appropriée au local de relance, mais aussi en classe.

De plus, une trentaine de jeunes participent, tout au long de l'année, à des activités d'apprentissage des habiletés sociales. Les animatrices de ces activités, Sylvie Desjardins, Maryse Briand et Danielle Ouellet, travaillent avec le programme « Prends le volant » élaboré par l'Université du Québec à Trois-Rivières. Enfin, la collaboration des parents est sollicitée. Il y a deux ans, douze rencontres avec eux ont eu lieu le soir, au cours desquelles on a discuté des thèmes traités avec les jeunes.

Tous ces efforts n'ont pas été vains puisque, cette même année, 96 p. 100 des jeunes qui se sont présentés au local de relance n'y revenaient plus après la troisième fois. Donc, de moins en moins d'élèves sont retirés de leurs cours.

La promotion de la santé et la prévention de la toxicomanie

Dans la plupart des écoles du Québec, on se préoccupe de la question de la toxicomanie mais, à la polyvalente des Rives, on a décidé de faire appel à la collaboration de tous les groupes qui interviennent, à un titre ou à un autre, auprès des jeunes, et ce, afin de tous et toutes tenir le même discours et d'agir avec cohérence. Une équipe de travail a donc été créée il y a quatre ans pour déterminer les orientations à choisir et les actions à entreprendre. Sylvie Desjardins a alors proposé un projet d'école pilote en ce qui concerne la prévention de la toxicomanie, qui a été accepté. L'orientation retenue est la responsabilisation des jeunes et le plan d'action est centré sur la promotion de la santé. On croit que, lorsque les élèves sont bien dans leur peau physiquement et psychologiquement, de nombreux problèmes de toxicomanie disparaissent. On est également convaincu que les jeunes peuvent prendre conscience des influences qu'ils et qu'elles subissent et de leur capacité à faire des choix.

L'équipe utilise le programme conçu par un CLSC de Shawinigan. Les jeunes reçoivent bien sûr de l'information sur la toxicomanie, mais ils et elles apprennent aussi comment répondre aux pressions qui s'exercent sur eux et comment résoudre des problèmes.

Cependant, une fois qu'on a dépisté les jeunes qui ont besoin d'aide, il faut trouver des moyens de rejoindre leurs parents. Il ne suffit pas de travailler avec les jeunes. On a constaté que, dans de nombreux cas, les parents eux-mêmes ont des problèmes de consommation d'alcool ou de drogues. L'intervention auprès des parents n'a pas pour objet de les culpabiliser ou de leur dire quoi faire, mais de leur faire prendre conscience de la situation pour briser la chaîne de la transmission générationnelle de la toxicomanie. D'ailleurs, l'équipe des services aux élèves est formée dans ce domaine en vue d'une meilleure action auprès des groupes de parents. L'objectif reste toujours que tous et toutes travaillent ensemble au bien-être des jeunes et à leur maintien dans l'école.

La sensibilisation au phénomène de la violence

Depuis quelques années, le Conseil d'orientation de l'école s'inquiète des manifestations de violence qu'on observe en milieu scolaire. Aussi, a-t-il été décidé, avec le psychologue de l'école, Richard Bois, qui en fait partie, de tracer un portrait de la réalité avant de se lancer dans l'action. Pour décrire cette réalité, il a consulté les différents partenaires : personnel de l'école, élèves et parents.

C'est ainsi qu'une cinquantaine de membres du personnel ont participé à des rencontres pour faire part de leur point de vue à l'aide d'un cahier d'entrevues. Les élèves et les parents ont été invités à répondre à des questionnaires, ce qu'ont fait 350 parents et 800 jeunes. Ce sont des parents qui, avec Richard Bois, ont effectué la synthèse des entrevues et des réponses aux questionnaires. Puis le plan d'action a été élaboré.

Le directeur a transmis un message sur le sujet à l'ensemble de l'école, et chaque classe a eu à réfléchir sur la violence verbale et l'intimidation. Au moment de notre visite, un groupe de jeunes confectionnaient des affiches sur l'intimidation, qui allaient être placées dans les classes. Comme on ne veut pas que la question de la violence ne constitue un thème que pour une semaine, il est important que les jeunes eux-mêmes s'engagent dans l'action. La prochaine étape consistera à mobiliser le personnel de l'école pour qu'il agisse de concert avec les jeunes.

Faire preuve d'engagement et de créativité

On voit que l'ensemble des services de l'école sont centrés sur le soutien à la réussite éducative, soit directement par les diverses formules pédagogiques mises en œuvre, soit indirectement par les moyens utilisés pour assurer une vie scolaire favorable à l'apprentissage. Aux services mentionnés, nous aurions pu ajouter toutes les activités parascolaires qui enrichissent et agrémentent la vie de l'école et pour lesquelles on s'ingénie à trouver des modes de financement inédits. Mais, comme le dit Pierre Benoit, *« les contraintes étant de plus en plus grandes, il faut être de plus en plus innovateur pour trouver des solutions nouvelles »*.

Cependant, lorsqu'une équipe est engagée sur la voie de l'amélioration continue des services qu'elle offre, les actions qu'elle peut entreprendre sont infinies. Ainsi, l'équipe de la polyvalente des Rives projette de s'attaquer à l'élaboration de son code d'éthique. Tout un défi à relever !

Outre qu'il montre une équipe engagée, dynamique et créative à l'œuvre, le portrait rapidement esquissé de cette école secondaire nous permet de nous rendre compte de la complexité de la gestion d'un établissement lorsque l'on veut non seulement tenir compte de la diversité des besoins, mais aussi des actions possibles quand on utilise les marges de manœuvre dont on dispose et qu'on n'hésite pas à associer tous les partenaires à la recherche de moyens d'amener les jeunes à la réussite.

Photo : Denis Garon

DES PROGRAMMES, POUR QUOI FAIRE ?

Au cours d'une réunion de lancement des travaux des équipes chargées de l'élaboration des programmes d'études et du Programme des programmes, M. Robert Bisaillon, sous-ministre adjoint du ministère de l'Éducation, annonçait aux personnes présentes (près de 350) que l'ensemble des nouveaux programmes d'études constituera un changement d'envergure. Ils seront branchés sur la réalité, disait-il, c'est-à-dire sur les tendances qui façonnent le siècle de nos enfants et dont on voit déjà les signes avant-coureurs. Il en relevait quatre : 1) la mise en commun des rapports, des cultures, des économies qui abolit les frontières matérielles et politiques, ce qui amène les jeunes à comprendre le monde d'une façon différente de la nôtre ; 2) la vie en société qui est moins compliquée à cause des innovations technologiques, mais plus complexe parce que les références auxquelles on peut se fier et les réseaux humains sur lesquels on peut s'appuyer ne sont pas donnés d'avance, ce qui oblige à négocier constamment ; 3) la somme des connaissances disponibles qui se renouvellent à un rythme tel qu'on ne peut plus prétendre tout donner aux élèves ; 4) la transformation des emplois et des modes d'insertion dans la société qui exige une meilleure qualification. À cela, M. Bisaillon ajoutait que les programmes à venir mettront à profit des découvertes récentes sur le processus d'apprentissage, qui ébranlent dans ses fondements mêmes le paradigme dominant, celui de la transmission des connaissances.

Le comité de rédaction de *Vie pédagogique* croit qu'il vaut mieux commencer à se préparer à un tel changement, c'est pourquoi il propose une réflexion sur le phénomène même des programmes d'études qui va du rapport que les enseignants et les enseignantes entretiennent avec les programmes actuels jusqu'à l'implantation des nouveaux.

Nous avons constaté que les programmes du début des années 80 sont restés « nouveaux » bien longtemps. Ceux qui sont actuellement en cours d'élaboration seront-ils encore considérés comme « nouveaux » en 2010 ? Le terme « nouveaux » accolé aux programmes signifiait-il que bon nombre de personnes ne les avaient pas encore fait leurs ?

Nous notons également qu'une grande partie des propos sur les programmes d'études portent sur le fait qu'ils sont trop chargés ou qu'il faut les couvrir pour l'examen, de sorte qu'on manque de temps pour faire travailler les élèves en équipe, pour mettre en œuvre des projets, etc. Serait-ce que les programmes sont vus comme des contraintes ?

Pour les équipes-écoles, les programmes d'études constituent-ils des diktats ou des guides ? Se sentent-elles obligées de les suivre à la lettre ou, au contraire, libres de les interpréter ? Puis, de toute façon, d'où viennent-ils ces programmes d'études ? Le renouvellement en cours répond-il à de vrais besoins ou est-ce un caprice ? Quelques rectifications mineures auraient-elles suffi ou fallait-il vraiment des changements en profondeur ?

Le présent dossier débute donc par la perception que les enseignants et les enseignantes ont des programmes d'études. Selon eux, d'où viennent-ils ? à quoi servent-ils, se sentent-ils obligés de tout voir ? qu'en attendent-ils ? etc. Les propos des enseignants réunis en deux tables rondes, une pour le secondaire, l'autre pour le primaire, sont rapportés par Richard Riel, qui est membre du comité de rédaction de la revue. Les auteurs des textes qui suivent traitent quelques questions qui ressortent des tables rondes.

L'évolution des connaissances dans le domaine de l'apprentissage et de la didactique fait en sorte qu'il est presque impossible de dissocier les contenus de la façon de les enseigner, c'est pourquoi Robert Martineau, professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières, montre que dans un programme se trouve toujours un enjeu pédagogique.

Comme l'évaluation oriente les pratiques pédagogiques, un examen du rapport entre le programme et l'évaluation s'impose. Gérard Scallon, professeur à l'Université Laval, en constate la fragilité.

Un programme d'études n'existe vraiment que lorsqu'il est mis en œuvre. Comment réussir la mise en œuvre de tous ces nouveaux programmes ainsi que du Programme des programmes. Nicole Tardif, coordonnatrice de l'enseignement général au primaire et au secondaire à la Commission scolaire des Découvreurs, avec la collaboration de deux conseillères pédagogiques, Louise Gascon et Linda Saint-Pierre, propose un processus continu.

En terminant, Arthur Marsolais, agent de recherche au Conseil supérieur de l'éducation, fait ressortir quelques aspects particulièrement prometteurs de cette réforme du curriculum.

Nous n'arriverons sans doute pas à répondre de façon satisfaisante à toutes les questions soulevées dans un seul dossier. Nous avons d'ailleurs déjà abordé le sujet dans le dossier du numéro 106 de février-mars 1998, intitulé *Enrichir le curriculum réel de l'élève* et nous y reviendrons sûrement. Cependant, nous estimons qu'en entamant la réflexion sur les programmes d'études, nous pouvons mieux nous préparer à accueillir sereinement les prochains...

Luce Brossard

QU'EN DISENT LES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE ?

par Richard Riel

Le monde de l'éducation au Québec vit présentement des moments de fièvre comparables à ceux de la fin des années 70. Déjà, on a procédé à une restructuration majeure de l'administration et de la gestion des écoles. De plus, le ministère de l'Éducation a mis en marche une imposante machine de révision des programmes d'enseignement. Avant le début de l'an 2000, nous assisterons à la naissance de dizaines de nouveaux programmes — tant au primaire qu'au secondaire — fondés, notamment, sur l'approche par compétences et le développement des habiletés transversales.

Dans ce contexte à la fois stimulant et inquiétant, *Vie pédagogique* a invité huit enseignants du secondaire à prendre part à une table de discussion. Les participants ont été choisis en fonction de leur intérêt pour la question et non de leur discipline d'enseignement. Nous leur avons posé un certain nombre de questions pour tenter de cerner leur expérience à l'approche de ces nouveaux programmes.

1. La relation avec le programme : à quoi sert-il ?

Si tous s'accordent pour dire que les programmes constituent des instruments de référence, leur fréquentation varie beaucoup selon les individus. Certains s'y réfèrent quasi quotidiennement. « Le programme, c'est mon plan de match pour l'année », dit Louise Charpentier, professeure d'histoire. Pour d'autres, il demeure sur une tablette : « Pour moi, le programme est plein de poussière... puis ça fait longtemps », dit Marjolaine Fagnan, professeure d'anglais.

Un document de reference incontournable

Pour la plupart des enseignants, le programme a été le texte de base qu'ils ont lu et analysé avec leurs collègues et, parfois, le conseiller pédagogique. Mais ils l'ont plus ou moins abandonné au profit du matériel didactique, plus attrayant, plus proche de l'expérience pédagogique et, de toute façon, conforme au programme « puisqu'il est approuvé ».

Cependant, même si, dans la pratique, le matériel didactique tend à se substituer au programme, celui-ci reste un document de référence incontournable. On le lit quand il est nouveau et on y revient quand on change de classe, par exemple, ou quand on reçoit un ou une stagiaire. Au fond, on relit le programme chaque fois qu'on a besoin de vérifier le rôle du professeur de français, d'histoire ou de technologie d'une classe en particulier. « Je suis revenue à l'enseignement en 1986 et j'ai changé de niveau quatre ou cinq fois depuis. Le programme, je l'ai lu, relu, analysé. J'ai fait des synthèses des différents blocs d'objectifs. Le programme, j'y tiens beaucoup », dit Raymonde Beaudoin, professeure de français.

De plus, le programme apparaît comme le texte qui fixe les seuils de rendement à atteindre, les contenus à enseigner, la formation à acquérir, quoi. Les enseignants rencontrés reconnaissent volontiers qu'il procède de décisions qui ne sont pas de leur ressort. Qui plus est, ils souhaitent que l'État « se mouille » pour ce qui est de tracer le portrait souhaité du jeune sortant de l'école secondaire : « Ça nous prend absolument un programme si on veut avoir une normalisation nationale », dit André-Bernard Guévin, professeur d'éducation économique. Louise Charpentier renchérit : « L'État dépense des millions pour faire des programmes. Il faut s'assurer que les objectifs sont bien fixés, qu'ils sont réalistes et qu'ils sont atteints [...] que la formation du jeune soit bien arrimée d'un niveau à l'autre. La cohérence est nécessaire pour atteindre les compétences qu'on veut donner aux jeunes. »

En somme, les programmes sont souvent perçus comme des polices d'assurance qui sont dans le tiroir ou sur la tablette, mais qu'on ressort au besoin. Et, lorsqu'on les relit, comme lorsqu'on relit une police d'assurance, on fait des découvertes, surtout en ce qui concerne les clauses en petits caractères...

Un instrument de planification

« Pour assurer l'uniformité de l'enseignement dans le département, le programme d'études, c'est vraiment le canevas », dit Nathalie Côté, professeure de technologie.

Le programme est le texte de référence de tous les professeurs du département. On le dissèque en commun. Il est le fondement de la cohérence que l'on souhaite dans les apprentissages. On s'en sert aussi quand arrivent de jeunes professeurs ou des stagiaires.

« On fait des synthèses, des tableaux de répartition des objectifs à atteindre. On s'assure que les enseignants des niveaux précédents ont bien couvert les contenus qui concernent leurs élèves », dit Raymonde Beaudoin.

Un outil essentiel pour la revision et... l'evaluation

À différents moments de l'année, on revient au programme pour s'assurer qu'on n'a rien oublié, que rien ne nous a échappé. On s'y réfère pour préparer les activités de révision en prévision des examens de fin d'année. Le programme sert aussi à la préparation du matériel d'évaluation, quand vient le temps de vérifier si les élèves ont atteint ou non les objectifs proposés.

Cependant, la relation entre le programme et la mesure de son assimilation par les élèves varie grandement selon les disciplines. Si, dans certains cas, les sciences en particulier, le contenu du programme est aisément mesurable, dans d'autres, par exemple les langues, il ne l'est pas. « Le programme, c'est la philosophie de base, mais il n'y a personne qui va en avoir la même interprétation », dit Marjolaine Fagnan.

Cette apparence de discordance risque d'entraîner toutes sortes d'écarts entre le programme et son enseignement, autant pour ce qui est des stratégies que des contenus. Autrement dit, les examens ne semblent pas vraiment mesurer ce que les programmes proposent de faire apprendre aux élèves.

Malgré ce risque, les enseignants, qui semblent apprécier le caractère normatif du programme, n'en revendiquent pas moins leur liberté, leur marge de manœuvre, leur droit de prendre leurs distances, particulièrement en ce qui a trait aux stratégies d'enseignement et aux séquences d'apprentissage. Tout se passe comme si on disait à l'État : « Faites-nous des propositions claires et articulées : c'est votre responsabilité. Mais ensuite, laissez-nous interpréter vos directives selon notre culture, notre milieu, notre réalité et, surtout, selon notre compétence pédagogique et didactique. »

Le programme définit des seuils minimaux à atteindre. Il revient au professeur de l'enrichir et de l'adapter selon la force de ses élèves.

2. Qui doit concevoir les programmes ? Des specialistes, des chercheurs ou des gens de la base ?

« Je ne pense pas que les programmes doivent être écrits par des penseurs déconnectés du monde. Je pense que ça devrait venir du milieu, du vrai monde », dit Lise Boulé.

Louise Charpentier, histoire, Laval

« Le programme, c'est mon plan de match pour l'année. »

Lise Boulé, sciences, Longueuil

« Peu importe la matière qu'on enseigne, il faut l'aborder avec un esprit ouvert. »

André-Bernard Guévin, sciences humaines, Montréal

« Ça nous prend absolument un programme si on veut une normalisation nationale. »

Nathalie Côté, technologie, Granby

Photos : Denis garon

« Comment tu vas le vendre à tes élèves, le programme, ça t'appartient. »

Marjolaine Fagnan, anglais, Tracy

« Il y a des maisons d'édition qui préparent du matériel beaucoup plus près de notre réalité que les programmes. »

Nadia Dahha, français, Montréal-Nord

« C'est peut-être utopique, mais je verrais les programmes formulés en objectifs interdisciplinaires. ».

Raymonde Beaudoin, français, Joliette

« Les programmes, j'y tiens beaucoup. »

Mireille Filion, français, Deux-Montagnes

« Je me fie beaucoup au matériel didactique. Nécessairement, si les manuels sont approuvés, ils sont conformes au programme. »

Pour Nathalie Côté, « il y a un danger à trop coller au quotidien. Il y a un danger qu'une société n'évolue plus. Je pense que les chercheurs ne sont pas aussi déconnectés qu'on le pense. Ils sont peut-être même un peu avant-gardistes. C'est qu'on ne voit pas toujours où ils veulent nous amener. Peut-être que ça prendrait plus de monde du terrain, de la base pour traduire leur vision. »

Ce qui est sûr, c'est que la communication entre les concepteurs de programmes et les enseignants, qui, par la force des choses, en sont tenus éloignés au moins pendant le processus de réflexion et de rédaction, doit être constamment soutenue. Sinon, lorsque les programmes tomberont sur les tables, « les gens vont crier parce qu'ils auront été tenus à l'écart du processus », soutient André-Bernard Guévin.

3. De nouveaux programmes sont en préparation. Quelles sont vos attentes par rapport à eux ?

Globalement, les professeurs interrogés espèrent une proposition structurée, cohérente et détaillée qui leur permette, par la suite, de prendre leurs distances, surtout sur le plan des moyens d'enseignement. Le choix des contenus et des objectifs est la responsabilité de l'État et des concepteurs de programmes, mais l'enseignement, c'est l'affaire des enseignants : « Comment tu vas le vendre à tes élèves (le programme), ça t'appartient », dit Nathalie Côté.

Les enseignants souhaitent aussi que les programmes fixent des seuils de réussite ou de maîtrise des contenus, de même qu'une progression d'une classe à l'autre, même dans les cours de langue. Par ailleurs, on s'attend à ce qu'ils s'accordent avec le temps disponible dans la grille-horaire, pour éviter le « bachotage », bien sûr, mais aussi pour permettre une adaptation aux divers groupes d'élèves. Par exemple, les programmes d'histoire devraient permettre l'introduction des préoccupations des diverses communautés de la grande région de Montréal.

On attend également des programmes à la fine pointe de l'évolution des disciplines, mais aussi des découvertes en matière de pédagogie et

de didactique. Par conséquent, on ne doit pas attendre dix ans pour les réviser, mais plutôt instaurer un processus officiel de mise à jour, pour ne pas parler de révision permanente. Surtout, on n'imagine pas de nouveaux programmes sans une formation des enseignants, idéalement assurée par les concepteurs eux-mêmes.

Dans la foulée, on déplore vivement l'effritement du soutien pédagogique : amenuisement des services pédagogiques dans les commissions scolaires, diminution du nombre de conseillers pédagogiques, regroupement par classe dans les écoles plutôt que par discipline et, partant, disparition des chefs d'équipe.

Devant cet état de fait, on souhaite vivement que de nouveaux mécanismes soient mis en place pour assurer une communication bidirectionnelle entre les concepteurs des programmes et les enseignants chargés de les mettre en œuvre. On avance l'idée d'un site Internet pour favoriser cette communication. Ainsi, un dialogue par voie électronique permettrait aux professeurs, en quelque sorte, de prendre part au processus d'élaboration des programmes, de comprendre les choix effectués par les concepteurs. De cette façon, les programmes ne leur apparaîtraient pas comme des « briques » qui atterrissent tout à coup sur leurs tables, venues de nulle part, mais plutôt comme le résultat d'une réflexion commune à laquelle ils auraient été associés.

4. Comment vous préparez-vous à l'arrivée des nouveaux programmes ?

Les réponses à cette question varient. Pour certains, mieux vaut rester prudent, ne pas se fier aux bribes d'information qui nous parviennent de cette machine ministérielle supposée étanche, pour éviter les déceptions si jamais certaines orientations sont répudiées en cours de route. « Moi, je me dis : les concepteurs, faites les programmes. Quand le mien sera prêt, je l'appliquerai », soutient Marjolaine.

Cependant, plusieurs préfèrent prendre le risque d'une attitude qu'ils qualifient de « proactive » : s'informer par tous les moyens possibles soit par les publications, les conférences, les congrès des associations, la filière pédagogique qui reste en place. « Je pense qu'on doit s'approprier les concepts dès maintenant, ne pas attendre la veille de l'implantation », dit Mireille.

On semble craindre, et on le déplore, que la formation des enseignants relativement à ces nouveaux savoir-faire ne soit, dans la pratique, assurée par les maisons d'édition. Les programmes sont une affaire d'État de même que leur mise en œuvre. « C'est la responsabilité de l'État de s'asseoir, puis de venir nous dire : ce doit être *ça* », dit André-Bernard Guévin.

Cependant, on mise énormément sur l'arrivée à court terme d'un matériel didactique conforme aux nouveaux programmes. On souhaite être formé pour la mise en œuvre des programmes par les instances officielles, non commerciales, mais en même temps, on ne veut pas être laissé sans soutien concret dans l'application de ces nouvelles idées, de ces nouvelles approches, de ces nouveaux contenus. « Un matériel adéquat est le support de mon expertise, de ma crédibilité », dit Marjolaine Fagnan. « Si on change radicalement le programme et que le matériel didactique n'est pas prêt, je travaille en quelque sorte sans filet. C'est très insécurisant s'il n'y a pas de matériel didactique. »

D'autres idées furent avancées concernant la préparation des enseignants à la venue des nouveaux programmes :

- une grande transparence, c'est-à-dire que des rapports d'étape sur les travaux des concepteurs soient transmis par Internet, par exemple ;
- une mise en œuvre graduelle, par classe ou par région-pilote, ce qui permettrait aux enseignants d'avoir des échanges d'idées avec ceux qui les expérimentent ;
- surtout, un accès au « *work in progress* », une participation à cette importante démarche. « Moi, je me dis : les concepteurs vont changer de cap quatre ou cinq fois en faisant le programme », affirme Nathalie Côté. « Pour bien comprendre le résultat, me l'approprier et donc, bien l'enseigner, j'ai besoin de connaître ces changements de cap et surtout les raisons de ces changements de cap. »

Conclusion

« Je pense que la majorité des enseignants sont prêts à des changements, mais en même temps, il y a une grande insécurité. », dit Marjolaine Fagnan.

Globalement, les enseignants rencontrés accueillent favorablement la venue de nouveaux programmes et en reconnaissent la nécessité pédagogique et sociale. Mais ils veulent être dans le coup, tant par souci professionnel que parce qu'ils souhaitent réduire la marge d'insécurité inhérente à ce genre d'opération : « Ce n'est certainement pas par la surprise qu'on va embarquer le monde, » conclut André-Bernard Guévin.

Les enseignantes du primaire sont-elles du même avis ?

Richard Riel est rédacteur pigiste et membre du comité de rédaction de la revue.

Les programmes d'études

QU'EN PENSENT LES ENSEIGNANTES DU PRIMAIRE ?

par Richard Riel

Dans le contexte de l'élaboration massive de nouveaux programmes, *Vie pédagogique* a cru bon de sonder l'opinion des enseignants et des enseignantes du primaire. Nous avons donc réuni à Sainte-Foy huit enseignantes représentant tous les cycles. Nous avons cherché à savoir quels types de relations elles ont avec les divers programmes qu'elles enseignent, en quoi consistent leurs attentes par rapport aux nouveaux programmes et comment elles s'y préparent.

En les écoutant, nous avons constaté que les enseignantes du primaire et celles du secondaire tiennent des propos qui se rejoignent (voir article précédent sur les professeurs et professeures du secondaire). On remarque cependant des différences notables, sans doute attribuables au fait que, contrairement à leurs collègues du secondaire, les enseignantes du primaire ne sont pas des spécialistes de *disciplines* et doivent enseigner plusieurs matières. De plus, il nous a semblé que les enseignantes du primaire se soucient plus de pédagogie (approches pédagogiques, stratégies d'enseignement-apprentissage) et que celles du secondaire se préoccupent de didactique (objectifs disciplinaires, planification, seuils de rendement, évaluation), ce qui, à l'évidence, colore différemment leur discours.

La relation avec le programme

De manière générale, les enseignantes du primaire, sans doute parce qu'elles enseignent plusieurs matières, semblent avoir un rapport moins personnel au programme que celles du secondaire, parlent moins de *leur* programme, sauf peut-être pour le français qui occupe une place à part dans leur pratique. Au secondaire, les professeures et les programmes ont un élément essentiel en commun : la préoccupation de la *discipline* (sciences, langues, histoire, etc.). Au secondaire, l'enseignante est prof d'anglais, d'histoire, de sciences, de technologie. Au primaire, l'enseignante est d'abord un prof !

Suzanne Lavoie, 3e année, Baie- Saint-Paul

« Je suis pour les programmes détaillés, surtout en sciences. »

Martine St-Jacques, 1re année, Sainte-Foy

« Le programme, c'est comme mon cadre, et je dessine ce que je veux dans mon cadre. »

Denise Normand, 1re et 2e année, Saint-Eugène-de-L'Islet

« Un programme, c'est un cadre, mais il faut être bon en peinture un petit peu, par exemple. »

Ginette Drolet, 6e année, Québec

« Coller à la réalité quand on fait les programmes... »

Photos : Denis garon

Lise Lemay, 4e année, Portneuf

« Moi, j'attends d'un programme qu'il me laisse ma liberté de pédagogue. »

Judith Doyon, 3e année, Saint-Joseph-de-Beauce

« Les approches évoluent plus vite que les programmes. »

Micheline Dion, 4e année, Saint-Apollinaire

« Quel que soit le programme, le prof est toujours maître dans sa classe. »

Catherine Garon, 1re année, Sillery

« Moi, comme débutante, j'ai besoin de mon programme. »

Plus souvent qu'autrement, dans la plupart des matières, le matériel didactique s'est progressivement substitué au programme, surtout qu'il est en général jugé approprié. C'est surtout le cas chez les enseignantes expérimentées. « Le programme, on est porté à l'oublier », dit Judith Doyon. Micheline Dion renchérit : « Quand ça fait un bout de temps qu'on enseigne, on oublie le programme, on travaille plus avec le matériel didactique. »

Toutefois, pour plusieurs, le programme demeure un instrument de référence utile : « Mon programme, il n'est jamais loin », dit Lise Lemay. « Le consulter à l'occasion, ça sécurise, ça réaligne. » On recourra au programme pour valider les activités qu'on propose aux élèves parmi celles qui sont offertes dans les manuels, pour être conforté dans ses choix. On considère que les manuels en général comportent beaucoup trop de matière ; il faut donc choisir en fonction des critères du programme.

Les enseignantes expérimentées qui reçoivent des stagiaires recourent au programme comme instrument de référence dans leur supervision de ces jeunes. Le programme est aussi très utile à certaines qui veulent « aller plus loin » avec des élèves doués. Enfin, les programmes sont très utiles quand vient le temps de donner du sens à des activités parascolaires — sorties éducatives, par exemple. Ces sorties ne doivent pas être de simples balades, mais bien des occasions d'apprentissage. Alors, on examine à fond les programmes pour trouver des objectifs compatibles avec ces activités, qui deviennent l'occasion d'une véritable intégration des matières.

Les attentes par rapport aux programmes

Même si la consultation des programmes n'est pas une affaire quotidienne, les enseignantes répondent par un « Oui ! » unanime à la question « Avez-vous besoin des programmes ? » Elles attendent d'eux qu'ils déterminent les objectifs à atteindre pour chacune des matières, fassent connaître ce que les

élèves doivent savoir et fixent les seuils minimaux et maximaux pour chacun des cycles.

Certaines considèrent le programme comme un guide, une série de balises qui encadrent l'action : « Le programme, c'est comme mon cadre », dit Martine St-Jacques, « et je dessine ce que je veux dans mon cadre ». D'autres, le voient comme un carcan, une contrainte. De fait, l'appréciation du programme est liée directement au système d'évaluation des apprentissages utilisé dans les divers milieux. Si, par exemple, la commission scolaire impose de nombreux examens et contrôles, le programme est vu comme coercitif et contraignant. Si l'évaluation est davantage la responsabilité du personnel enseignant, le programme est perçu comme un guide, une série d'objectifs à atteindre. L'enseignante se sent alors maîtresse de déterminer les séquences et les moyens d'apprentissage.

La relation avec le programme varie aussi selon le type d'élèves à qui on a affaire. S'il s'agit d'élèves qui ont des difficultés scolaires, le programme est perçu comme un CARCAN : « J'aimerais ça, parfois oublier le programme et me fier à mon intuition », dit Lise Lemay, qui a plusieurs élèves en difficulté dans sa classe. S'il s'agit d'élèves forts, le programme devient un CADRE dans lequel l'enseignante exerce sa « liberté de pédagogue ».

En général, les enseignantes rencontrées se déclarent satisfaites des programmes actuels, même si elles conçoivent qu'il est normal que les programmes changent périodiquement, étant donné que la société évolue, que la pédagogie progresse. On n'enseigne plus comme avant et pas nécessairement les mêmes notions. Elles attendent des nouveaux programmes qu'ils soient à la fine pointe de la pédagogie et de la didactique, qu'ils définissent clairement les objectifs d'apprentissage (« C'est ma définition de tâches », dit Denise Normand).

Même si en pratique, il est peu concevable que les programmes ne préconisent pas une approche particulière, on souhaite que les approches pédagogiques proposées dans les diverses disciplines présentent la plus grande similarité possible ; que les enseignants et les enseignantes gardent leur marge de manœuvre et, surtout, que le vocabulaire employé (le jargon professionnel) ne soit pas trop hermétique et qu'il soit largement diffusé et expliqué. « L'approche, il faut l'expliquer, donner de la formation pour que les enseignants construisent leur nouveau savoir » (Denise Normand). De toute façon, comme « les approches évoluent plus vite que les programmes », il n'est pas souhaitable de trop identifier approche et programme.

Plusieurs souhaitent des programmes rédigés de manière à favoriser l'intégration des matières, ce qui est assez naturel au primaire où plusieurs matières sont enseignées par la même enseignante. D'autres recommandent la prudence, de peur que certaines matières ne perdent leur particularité, leur identité dans un processus d'intégration : « Si je me sers des sciences pour l'enseignement du français, il y a des risques que le contenu scientifique passe au second plan », dit Suzanne Lavoie.

Se préparent-elles ?

Il n'est pas aisé de se préparer à recevoir quelque chose que l'on ne connaît pas. C'est pourquoi les enseignantes rencontrées réclament le maximum de transparence de la part des concepteurs de programmes et des autorités scolaires en général. Elles souhaitent que la documentation importante circule. Déjà, dans certains milieux, les directions d'école ont pris l'initiative d'organiser des « lectures commentées » des textes officiels (politiques ministérielles, extraits du rapport Inchauspé, etc.), ce qui réjouit les enseignantes. Elles se déclarent ouvertes à la nouveauté et voient l'arrivée de programmes plus modernes comme « une plus-value pour leurs élèves ».

Les enseignantes craignent cependant que cette arrivée massive de nouveaux programmes ne représente un fardeau et souhaitent en conséquence une implantation progressive accompagnée de mesures sérieuses de formation. Cette formation devra leur permettre d'assimiler les concepts, mais aussi leur donner le temps de réfléchir et d'échanger des idées avec leurs collègues. Elles considèrent leurs directions d'école comme des rouages essentiels dans la transmission et l'implantation des programmes et que leur rôle est avant tout pédagogique, surtout que les conseillers et conseillères pédagogiques sont « une espèce en voie de disparition ».

Enfin, les enseignantes rencontrées ont tenu à livrer quelques messages aux concepteurs et conceptrices de programmes :

- S'il vous plaît, collez à la réalité dans la conception des programmes !
- De grâce, limitez la matière, car l'école n'est pas un fourre-tout !
- Établissez des programmes clairs, cohérents (d'une classe à l'autre) et concrets.
- Évitez la terminologie hermétique et, surtout, expliquez-la par des exemples concrets. Nous voulons progresser, aller de l'avant, mais grâce à des discussions, des échanges d'idées entre collègues, des vérifications, des validations et... du temps pour se préparer mentalement à tous ces changements.

Pour poursuivre la réflexion

Le rapport aux programmes, quand on enseigne, est de toute évidence, multiforme. Il est bien différent selon qu'on assume l'enseignement d'un ensemble de programmes au primaire ou bien la responsabilité d'une discipline particulière, soit au secondaire, soit au primaire. Mais encore, ce rapport aux programmes varie à bien d'autres titres. Le programme devient parfois un wagon mineur derrière la locomotive évaluatrice de la « détermination du domaine » et l'expérience des examens externes que passent les élèves au fil des années. Parfois, le programme concerne d'abord les auteurs de manuels et de cahiers d'exercice : on peut s'y confirmer puisque le matériel didactique est approuvé. Parfois, le programme discrimine entre l'interdit et l'autorisé : cadre à ne pas outrepasser laissant toute latitude dans l'espace enclos. Parfois au contraire, il stimule l'initiative et l'imagination. Enfin, quelques programmes paraissent favoriser d'emblée certaines pratiques ou optiques pédagogiques, d'autres non. Ou bien, s'agirait-il d'une lecture différente des mêmes programmes, pédagogiquement purs, neutres et indifférents pour les uns, pédagogiquement engagés pour les autres ?

Si ces vastes divergences, dans le rapport aux programmes, pointent vers des problèmes de sens des programmes que la vague des programmes du début des années 80 avait mal négociés, l'intérêt d'y voir plus clair demeure. Programme de prescriptions ou bien outil en bonne partie suggestif ? Programme franchement transposable en « kit » didactique commercial, pourvu de formateur itinérant pour le service après vente, qui privatise l'ancienne fonction de conseil pédagogique, ou bien programme non transposable en « devis pour éditeurs » ? Programme submersible sous le poids des fatalités évaluatives ou insubmersible ? Programme accordé à la responsabilité curriculaire, émergente dans le paysage, du Conseil d'établissement ou bien quasi ligne directe de communication de l'autorité ministérielle à chaque enseignant, maître à bord dans sa propre classe ?

Si le présent dossier de *Vie pédagogique* ne prétend pas vider ces questions, il ne renonce pas toutefois à faire avancer de multiples façons la réflexion qui les concerne.

Richard Riel est rédacteur pigiste et membre du comité de rédaction de la revue.

LE PROGRAMME :

UN ENJEU PÉDAGOGIQUE

par Robert Martineau

INTRODUCTION

Il n'est pas facile, disons-le dès le début, de faire ressortir l'enjeu *pédagogique* des programmes d'études. Les tables rondes réunies pour ce dossier illustrent bien à quel point le rapport des enseignants aux programmes d'études n'est pas univoque : « Moi j'attends d'un programme qu'il me laisse ma liberté de pédagogue », souligne une enseignante de 4e année. « Quel que soit le programme, le prof est toujours maître dans sa classe », précise une autre. « Le programme, c'est mon plan de match pour l'année », nous dit une enseignante du secondaire. Chez certains, les considérations habituelles en la matière traînent lourdement des préconceptions teintées par l'histoire de l'éducation au Québec, par le passé propre des programmes qui y furent élaborés, mais aussi par la culture ambiante dans laquelle ils se sont inscrits. De fait, il existe une histoire, une sociologie et probablement une économie des programmes d'études.

S'il faut admettre, par exemple, que le Québec – et donc son système éducatif – ont beaucoup changé depuis quarante ans, il faut par ailleurs rappeler que les enseignants et les enseignantes ont été, dans cette évolution, à la fois porteurs de continuité et agents de changement. Car on ne renaît pas enseignant parce qu'un nouveau programme est mis en vigueur. On continue à faire son boulot... avec ce que l'on a et ce que l'on sait pour le faire et avec les ressources disponibles pour faire face au changement souhaité. Dans l'enseignement, tout geste fait à un moment donné est le meilleur, le plus évolué qui puisse être fait compte tenu de ce que l'on est et de ce que l'on sait (Paré et Laferrière, 1985). Et c'est avec ce bagage conceptuel que l'on reçoit, que l'on interprète, et finalement que l'on applique les « nouveaux programmes ».

Aussi, depuis quatre décennies, la conception même du programme qu'avaient certains enseignants et enseignantes d'expérience leur a fait croire que d'une réforme curriculaire à l'autre, il n'y avait, somme toute, rien de changé, puisque le contenu était sensiblement le même : après tout, on enseigne toujours la même histoire du Canada, la même chimie, les mêmes mathématiques, la même langue française, la même géographie... ! En fait, plusieurs pensent encore aujourd'hui qu'un programme, c'est un contenu..., celui du manuel, qu'il faut transmettre aux élèves. Et puisque, comme le montre la recherche (Shower, Joyce et Bennet, 1987), ce qu'un enseignant pense de l'enseignement, de l'apprentissage et sans doute, des programmes détermine ce qu'il fait dans la pratique, on peut mieux comprendre la présence de pédagogies plus ou moins adaptées qui découlent de cette façon de penser. Ne voyant pas, à partir de cette conception des programmes, de contenu substantiellement renouvelé, et ne saisissant pas les incidences pédagogiques des orientations qui en fournissent l'essence, certains continuent à enseigner comme il y a quarante ans... Or, faut-il le rappeler, le manuel n'est pas le programme ! C'est un outil qui peut être utilisé pour le mettre en œuvre. Un enseignant le rappelait d'ailleurs, il y a trente ans, lorsqu'il écrivait que « *le programme* [n'est] *pas dans les choses à enseigner, mais dans le fonctionnement de l'esprit.* [...] *Notre enseignement* [...] *fait un contresens en utilisant le mot programme pour désigner un contenu qu'il faudrait faire emmagasiner. Le vrai programme est l'organisation du contenant, la transformation opérée dans l'esprit* » (Lemaire, 1967, p. 13). Le programme, c'est ce qu'on doit faire avec le contenu, comment doit être traitée la « matière » ; c'est aussi pourquoi et comment on doit le faire. Essentiellement, donc, enseigner en fonction d'un « programme » implique que l'on ne peut enseigner n'importe quoi, pour n'importe quelle raison et n'importe comment. Un programme est porteur d'incidences pédagogiques.

C'est pourquoi, à l'orée d'une réforme du curriculum, on doit s'étonner devant la confusion qu'expriment les revendications actuelles – professionnalisation oblige – pour des programmes sans aucune forme d'indication didactique, comme si un programme pouvait être pédagogiquement « neutre ». On s'étonnera encore davantage de la réponse de la ministre de l'Éducation lorsqu'elle expliquait en novembre 1993, au Congrès de l'Association des professeurs de français, que devant « la responsabilité des enseignants et des enseignantes à l'égard de la pratique quotidienne dans la classe », le « Ministère n'a pas à être un pédagogue » et qu'il fallait « éliminer des programmes d'études la détermination des approches pédagogiques » (Cité dans Inchauspé, 1997, p. 79). Or d'une part, encore une fois, en classe de français ou de mathématique, en classe de chimie ou d'histoire, on ne peut enseigner n'importe quoi, n'importe comment et pour n'importe quelle raison. D'autre part, on ne peut enseigner l'algèbre comme on enseigne la géographie ou la morale. C'est en outre le programme lui-même qui nous oriente en ce sens. Un programme est à la fois un message et un médium ; au delà de son contenu, il constitue lui-même un enjeu pédagogique.

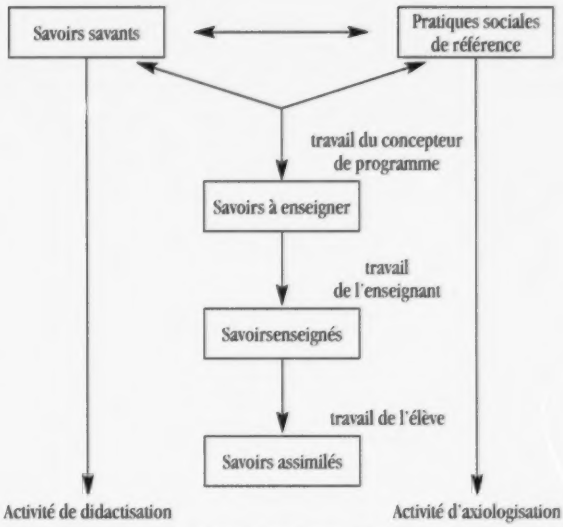
Tout compte fait, même si on élimine explicitement les indications pédagogiques des programmes, ils n'en contiennent pas moins implicitement des contraintes didactiques importantes. Je voudrais, dans les lignes qui vont suivre, montrer que les programmes d'études ne sont pas seulement une référence utile pour l'enseignement, mais que, si on les interprète bien, ils pèsent plus lourd qu'on ne le pense généralement dans l'orientation et les modalités de la pratique des enseignants, notamment par leurs fondements, par leurs disciplines sources, par leurs finalités et par la nature des savoirs qu'ils visent.

Photo : Denis Garon

Le poids des fondements

Les programmes d'études sont intimement liés à l'évolution de la société et au projet éducatif qu'elle décide de se donner. Nous savons aujourd'hui que l'élaboration des programmes d'étude est le fruit d'une *transposition didactique*. Les programmes d'études ne sont pas des versions réduites ou vulgarisées des contenus de programmes universitaires dans leurs champs. En fait, ils sont le fruit d'un double processus de programmation qui reconstruit littéralement les savoirs de référence en les mettant au service des finalités éducatives fixées. D'une part, cette transposition implique une réflexion sur les valeurs (*axiologisation*) qui se révèlent en dernière analyse les choix éthiques d'une société à un moment donné de son évolution. Ces choix décrivent en fait le genre d'individus que le projet éducatif souhaite former. Les programmes d'études sont donc fortement conditionnés par la culture ambiante d'une époque. D'autre part, à partir de ces valeurs de référence, est déterminé ce qui vaut la peine d'être enseigné et quelles disciplines ou matières peuvent apporter une contribution en ce sens. Là s'enclenche la véritable « programmation », l'opérationnalisation des finalités éducatives aux fins de l'enseignement. C'est la *didactisation*.

Dans cette opération de construction des programmes scolaires, les objectifs de formation sont retenus d'abord, car c'est à travers eux que s'intègrent à la fois les pratiques sociales de référence et les valeurs choisies pour le projet éducatif. Ces fondements axiologiques, éthiques, épistémologiques constituent les premières contraintes dans l'application du programme qui arrive entre les mains de l'enseignant : ses orientations, ses objectifs de formation, ses buts imposent implicitement une façon de travailler en classe. Par exemple, on ne peut enseigner un programme visant le développement de la pensée critique en utilisant exclusivement l'exposé magistral... Pas davantage ne peut-on développer la capacité des élèves à résoudre des problèmes de mathématique en passant son temps à résoudre soi-même des problèmes devant eux ; on y arrive plutôt en leur donnant des occasions multiples d'en résoudre et d'objectiver cette pratique. Et ainsi de suite...



LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE SELON DEVELAY (1995, P. 27)

Le poids de la discipline enseignee

La perspective propre des « matières » retenues au curriculum et de leurs disciplines sources constitue une seconde pression déterminante sur l'enseignement. D'évidence, et quoique certains puissent penser le contraire, on n'enseigne pas le francais comme la morale, les mathématiques comme l'histoire ou la géographie. De fait, les disciplines scolaires portent en elles des incidences didactiques généralement exprimées dans les orientations et, notamment, les objectifs de formation du programme. Du coup, lorsque l'on prend en considération la perspective de la discipline, on parle non plus seulement de connaissances et d'habiletés, mais de « compétences disciplinaires » transposées dans la classe. En fait, une discipline scolaire est une combinaison particulière de finalités, de contenus et de méthodes. Dans la mesure où l'enseignement est axé sur cette perspective disciplinaire, cette combinaison englobe la spécificité disciplinaire des compétences à faire acquérir. Elle oriente aussi le choix des interventions didactiques les plus susceptibles de faire apprendre les élèves comme on le fait dans la discipline – d'en utiliser la démarche d'apprentissage privilégiée – et de les amener à construire des compétences bien fondées et par ailleurs « transférables » dans leur vie personnelle et sociale actuelle et future. On voit donc combien les champs disciplinaires, et les programmes d'études qui leur appartiennent impliquent certains types particuliers d'activités et d'encadrement pédagogique. Après tout, une science n'est pas un art, une science humaine se distingue d'une science naturelle, la morale n'est pas la mathématique !

Le poids des finalites

Lorsque l'on examine sommairement l'histoire récente de la société québécoise, on note une filiation évidente entre les finalités éducatives retenues d'une époque à l'autre, la facture des programmes scolaires et la pédagogie qu'elle devait entraîner. Ainsi la connaissance de la société des années 50 et de la culture qui y dominait permet en grande partie de comprendre la teneur des programmes d'études en vigueur à cette époque et la pédagogie qui dominait le milieu scolaire. Sommaires, les programmes consistaient essentiellement en un énoncé des chapitres de « matière à couvrir » et « d'instructions officielles » venant le plus souvent du « Comité catholique du Conseil de l'instruction publique ». Les jeunes se faisaient alors « instruire », c'est-à-dire qu'ils se faisaient montrer ce qu'il leur fallait savoir et penser. Les professeurs d'histoire et de géographie étaient par exemple clairement invités à instruire « des patriotes et des bons chrétiens » (Dupuis, 1977). La pédagogie allait de soi : exposer la matière, la faire prendre en note par les élèves et la faire mémoriser. Les plus vieux d'entre nous se souviennent encore des leçons et des examens de catéchisme : six cent cinquante questions et réponses à apprendre par cœur... « Où est Dieu... ? -Dieu est partout... ! » L'histoire avait aussi son catéchisme à apprendre. De même pour les mathématiques, la géographie, la « bienséance », le français, etc. Dans la société toute conformiste d'avant la Révolution tranquille, la pédagogie de l'exposé et du « par cœur » régnaient en maîtres... programme oblige !

La société des années 60 allait se donner, quant à elle, des programmes d'études à la mesure des changements qui l'animaient et de ses aspirations. Sans dire clairement aux enseignants comment enseigner, les balises pédagogiques tendues par la documentation officielle étaient sans équivoque quant aux finalités du nouveau projet éducatif et à ses incidences pédagogiques. Ainsi pouvait-on lire dans le rapport Parent (1964, p. 12), au chapitre des programmes :

« L'école, se donnant pour mission d'habituer les élèves à apprendre, à comprendre, à travailler verra le maître en train lui aussi de chercher la solution à un problème qui lui a été posé, beaucoup plus souvent qu'en train de transmettre des connaissances livresques constituant un ensemble indigeste ; le manuel sera un ouvrage de consultation, comme le dictionnaire, la grammaire ; mais l'expérimentation et la recherche personnelle seront une source tout aussi fréquente et ordinaire de connaissance. On aura des classes interrogation et recherche tout autant que des classes transmission de connaissances. »

Les programmes de cette époque transpirent d'ailleurs l'état de la

Photo : Denis Garon

société et les importants changements sociaux en cours dans leurs finalités, leurs contenus et les pratiques pédagogiques incidentes. On y lit, par exemple, qu' « *il est sans doute important que les élèves du secondaire s'initient à la méthode scientifique non seulement dans le domaine des sciences de la nature mais aussi dans celui des sciences humaines* » (Parent, 1964 : p. 156 et 158). En ce qui concerne l'enseignement de l'histoire, c'est un changement radical ! Le rapport recommande « *que les programmes et la didactique de l'histoire vise à en faire une discipline qui habitue l'élève à l'objectivité, à la précision, aux jugements mesurés* » (p. 147, 148 et 153). Et pour être certain d'être bien compris, le rapport Parent ajoute qu' « *il importe de dissocier histoire et prédication patriotique ; le but de l'histoire n'est pas en premier lieu la formation civique, patriotique ou religieuse. [...] L'enseignement de l'histoire a pour but de former l'esprit par l'étude objective et bonnête du passé en prenant appui sur les textes* » (p. 149-150). Il fallait donc nécessairement enseigner l'histoire d'une autre façon...

À la fin des années 70, dans la foulée du Livre vert, une nouvelle génération de programmes d'études traduit les préoccupations et la culture de la société d'alors. Prenant acte de l'omniprésence des médias d'information dans la société, des percées de la recherche sur l'apprentissage et de l'évolution socioculturelle du Québec, le Projet éducatif de 1979 affirme que les élèves doivent non seulement être informés, mais encore et surtout être formés. Il y a là des visées qui ne sont pas sans effet sur l'enseignement censé les réaliser. Ainsi y lit-on que « *plusieurs organismes ont mis le ministère en garde contre l'idée de programmes qui seraient tellement précis qu'ils inviteraient à l'encyclopédisme ou à l'enseignement livresque, au détriment d'une pédagogie bien adaptée aux élèves de chaque milieu. Il ne saurait être question de disposer de programmes-catalogues découpant l'enseignement en tranches multiples présentées dans un ordre rigide* » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1979, p. 88). Encore une fois, les programmes s'offrent non seulement comme un outil de référence incontournable pour l'enseignant, mais présentent des orientations didactiques sans équivoque :

« *Les finalités et les objectifs généraux de l'éducation déterminent l'orientation des programmes d'étude qui doivent inspirer les actions éducatives quotidiennes. À cet égard, les programmes d'étude demeureront toujours des instruments privilégiés. Par exemple, si l'une des finalités de l'école est l'épanouissement de chacun selon ses propres capacités, les programmes ne sauraient se limiter à une forme exclusive d'apprentissage ou d'acquisition du savoir. Au contraire, ils proposeront de multiples voies à la réflexion personnelle et à l'analyse critique selon les exigences d'une formation intégrale.* » (p. 89)

Photo : Denis Garon

En outre, d'autres documents officiels laissent planer l'idée que les orientations des programmes d'études n'ont aucune incidence didactique et que l'on peut enseigner n'importe comment. On en trouve un bel exemple en histoire. Le *Guide pédagogique* de quatrième secondaire (ministère de l'Éducation, 1983, p. 7) nous apprend que :

« *plusieurs courants pédagogiques coexistent au sein de la société. Plutôt que d'en privilégier un seul, le Guide pédagogique en Histoire du Québec et du Canada reconnaît cette diversité et en respecte la richesse. Ainsi, certains enseignants mettent l'accent sur les contenus d'apprentissage ; d'autres, à l'opposé, croient plus utile d'utiliser la démarche historique [...]. L'actuelle présentation du programme d'histoire du Québec et du Canada ne favorise aucune de ces philosophies au détriment des autres* ».

Mais quelques lignes plus loin, on définit « *quatre caractères essentiels de l'apprentissage de l'histoire en quatrième secondaire en préconisant une démarche qui devrait être à la fois réflexive, historique, synthétique et active* », ce qui est bien favoriser une philosophie... et entraîne nécessairement des conséquences didactiques. On voit donc, encore une fois, combien le programme d'études est en réalité un programme d'action pédagogique.

On peut aussi aborder la question sous un autre angle. À la même époque, c'est-à- dire au début des années 80, dans son essai percutant sur l'influence de la télévision sur les jeunes, Neil Postman affirmait que les programmes scolaires devaient se situer par rapport à ce qu'il nommait le « programme de la télévision », beaucoup plus fréquenté que les premiers, et dont les effets pervers étaient selon lui imputables beaucoup plus à sa pédagogie insidieuse qu'à son contenu :

« *Un programme*, écrivait-il, *selon sa définition habituelle, est un plan d'étude dont l'action est de former ou de cultiver l'esprit ou le caractère. [...] Mais on peut voir tout cela sous un jour bien plus clair si l'on veut bien définir un programme comme un système d'information spécialement conçu afin que, dans sa totalité, il influence, meuble, forme ou cultive l'esprit et le caractère de la jeunesse. D'après cette définition, la télévision et l'école non seulement ont des programmes, mais sont elles-mêmes des programmes, c'est-à-dire qu'elles sont des systèmes complets d'acquisition. Chacune d'elles a une façon spéciale d'organiser le temps et l'espace ; leurs messages sont encodés sous des formes précises et se déplacent à des allures différentes ; chacune définit le savoir*

Photo : Denis Garon

Photo : Denis Garon

à sa manière propre ; chacune a ses propres théories relatives au processus d'acquisition du savoir et ses conditions spécifiques concernant la façon de faire face aux événements. » (Postman, 1981, p. 81-82)

Or, précise-t-il plus loin, ce qui les distingue le plus, ce sont leurs finalités profondes. « *La télévision est un programme centré sur l'attention. En un certain sens, il n'a pas d'autres buts que de capter et retenir l'attention de ceux qui lui sont assujettis. Contrairement à l'école, qui choisit d'abord la matière d'enseignement puis essaie de trouver des méthodes pour y intéresser les élèves, la télévision choisit d'abord les moyens de susciter l'intérêt des jeunes, et c'est au contenu de s'adapter en conséquence,* » (p. 82). Car un programme, selon Postman, qu'il soit télévisuel ou scolaire, véhicule nécessairement une pédagogie.

Depuis 1979, le projet éducatif est essentiellement un projet de « formation ». Les programmes d'études qui le constituent trouvent leur sens dans cette finalité : former, et, au besoin, informer pour ce faire. D'entrée de jeu, lorsqu'il interprète ces programmes, l'enseignant ne peut être réduit à attirer l'attention des élèves ou à livrer de l'information. Même si cela n'est pas dit, le programme implique une pédagogie de médiation et non seulement d'exposition.

Le nouveau projet éducatif, *L'école, tout un programme* annonce maintenant sa visée fondamentale : les nouveaux programmes auront pour objet le développement, chez les élèves, de compétences disciplinaires ainsi qu'un ensemble de compétences transversales. Même si ces nouveaux programmes ne contenaient pas d'indications ou de directives de nature didactique, il faudra bien, quelque part, expliquer ce que signifie « développer des compétences », mais surtout, apprécier les incidences pédagogiques de cette visée.

Peut-être le schéma ci-dessous montrant les finalités possibles d'un programme de formation d'un joueur de baseball, permettra-t-il de constater que former un joueur connaissant, habile ou compétent relève d'activités pédagogiques fort différentes.

Photo : Denis Garon

S'il est somme toute assez simple de rendre des joueurs connaissants à l'aide de cours magistraux, on peut facilement saisir que le développement d'habiletés suppose nécessairement, quant à lui, des exercices nombreux et que, par ailleurs, l'acquisition d'une compétence (qui met en cause l'*intégration* de tous les savoirs précédents, la capacité de transfert et de solides capacités de jugement et de régulation) exige de l'enseignant qu'il soumette aux élèves des tâches complètes, complexes et diversifiées de résolution de problèmes. Cette finalité invite donc les pédagogues à jouer le jeu...

LA FORMATION D'UN JOUEUR DE BASEBALL

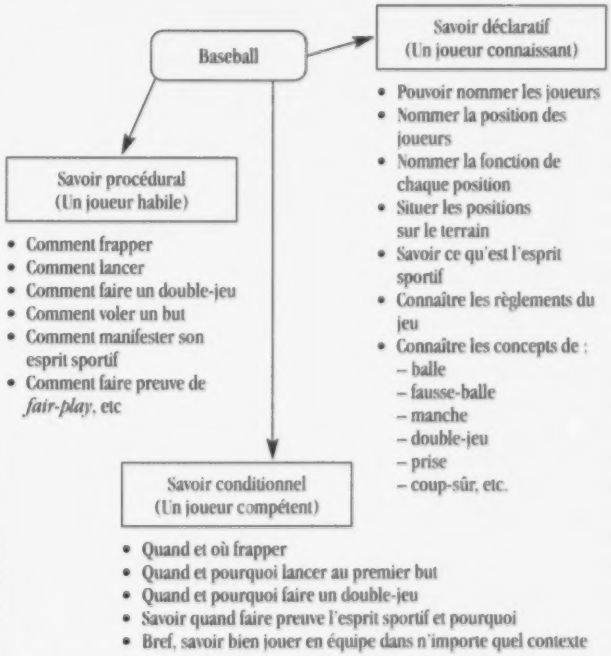


Photo : Denis Garon

LE POIDS DES VISÉES D'APPRENTISSAGE

De la même manière, les types de savoirs visés par les programmes d'études déterminent une part importante des choix d'interventions pédagogiques en classe. Plusieurs années de recherche sur la cognition et sur les modalités de construction des diverses catégories de connaissances montrent, en effet, que l'on n'apprend pas un savoir, un savoir-faire et un savoir-être (pour employer une terminologie connue) de la même façon. Le tableau qui suit a pour objet d'expliciter cette idée. Le lecteur m'excusera, encore une fois, d'utiliser surtout des exemples puisés dans les programmes de sciences humaines, mon champ professionnel particulier, mais il est facile de transposer ces exemples dans d'autres champs disciplinaires.

VISÉES ET MODES DE CONSTRUCTION DU SAVOIR ET DU SAVOIR-FAIRE

Type de savoir	Nature	Exemples	Visées	Mode de construction
Savoir (savoir déclaratif)	*Faits de connaissance* Propositions relatives aux dates, aux noms de personnes, de lieux, aux désignations, aux événements, etc.	Maurice Duplessis fut premier-ministre du Québec de 1944 à 1959. Le lac Saint-Jean fait partie du bassin hydrographique du Saint-Laurent.	Acquisition Mémorisation Articulation Transfert	*Élaboration* Création de nouveaux liens ou ajouts aux connaissances antérieures. *Organisation* Structuration hiérarchique des connaissances.
	Généralisations Énoncés ou propositions à propos de relations entre un ensemble d'événements ou de concepts. Ils s'appliquent à plusieurs situations analogues du passé ou du présent.	Les crises économiques favorisent la montée des dictateurs dans les sociétés. Les familles varient en taille et en structure d'une société à l'autre.	Acquisition Transfert	*Induction* Remonter de faits particuliers à la généralisation. *Déduction* Conclure d'une ou de plusieurs propositions données à une proposition qui en découle en vertu de règles logiques. *Application* de la généralisation à d'autres situations.
	Concepts Constructions mentales désignant une catégorie d'objets, d'êtres, d'événements, d'idées.	Parlementarisme Guerre froide Rébellion Hypothèse Plébiscite Fédéralisme Syndicalisme	Acquisition Maîtrise Transfert	Considération d'exemples et de contre-exemples. Discrimination d'attributs. Attribution d'une étiquette. Définition. Reconnaissance d'une catégorie par ses attributs. Détermination d'une catégorie sur la base de cette reconnaissance. Application à de nouveaux exemples et contre-exemples.
Savoir-faire (savoir procédural)	*Habiletés techniques*	Comment lire une carte topographique. Comment trouver des informations pour répondre à ses questions.	Acquisition Maîtrise Transfert	*Procéduralisation* Reconnaissance ou création d'une séquence d'opérations menant à la construction d'une procédure. *Composition* Automatisation progressive de l'utilisation d'une séquence. Utilisation dans divers contextes.
	La méthode de la discipline Mode de pensée et habiletés intellectuelles qui lui sont associées.	Comment poser un problème. Comment formuler une hypothèse, faire une collecte de données. Etc.	Acquisition Maîtrise Transfert	*Procéduralisation* Reconnaissance des étapes d'une procédure. *Composition* Automatisation progressive de l'utilisation d'une procédure.
	Habiletés sociales Procédure de participation formelle à des groupes constitués.	Comment participer à une élection. Comment participer à la vie politique en démocratie.	Acquisition Maîtrise Transfert	*Procéduralisation* Reconnaissance des étapes d'une procédure. *Composition* Automatisation progressive de l'utilisation d'une procédure.
	Stratégies cognitives Comportements et pensées de l'élève durant l'apprentissage et qui influent sur les processus cognitifs (encodage, attention, rappel.)	Comment prendre des notes. Comment mémoriser des faits de connaissances. Comment se préparer à un examen. Etc.	Acquisition Maîtrise Transfert	*Procéduralisation* Reconnaissance des étapes d'une procédure. *Composition* Automatisation progressive de l'utilisation d'une séquence.

Quant à cette catégorie que les programmes actuels appellent « savoir-être », on sait maintenant qu'ils se sont pas des *en soi* , mais qu'ils impliquent à la fois des savoirs déclaratifs, procéduraux et conditionnels et se construisent de façon réflexive en objectivant l'expérience. Nous connaissons aujourd'hui les stratégies qui peuvent le mieux en favoriser la construction.

VISÉES ET MODES DE CONSTRUCTION D'UN SAVOIR-ÊTRE

Savoir-être	*Attitudes intellectuelles*	Attitude critique Ouverture d'esprit	Acquisition	• Faire ressurgir les expériences antérieures liées à l'attitude. • Déclencher la curiosité, la motivation, les émotions. • Guider l'attention vers l'information importante. • Donner l'information ou guider son exploration. • Faire dire, simuler, agir, voir, sentir pour mieux percevoir. • Susciter des expériences satisfaisantes et sécurisantes variées et nombreuses. • Aider à nommer, analyser et évaluer son vécu et à en tirer des informations. • Aider l'élève à revenir sur les dynamismes de son expérience vécue.
	Attitudes sociales	Conscience politique Responsabilisation sociale		
	Valeurs	Tolérance Conscience sociale Identité collective Respect de la vie Respect de l'environnement Sens du patrimoine	Maîtrise Transfert	• Susciter les occasions confirmant ses convictions. • Orienter les énergies vers de nouvelles actions conformes à son l'attitude.

Finalement, s'il est vrai que le transfert est le véritable enjeu des apprentissages à l'école (Astolfi et Laurent, 1992) et que les conditions du transfert doivent être construites dans la classe même – et pas n'importe comment – comme l'affirment Tardif et Meirieu (1996), le programme d'études est nécessairement un programme d'action pédagogique. Car *« le savoir est indissociable de la façon dont il est sû... »* (Barth, 1993).

Conclusion

On voit donc qu'un programme d'études n'est pas neutre, statique, indicatif. Il est, au contraire, profondément engagé dans le projet éducatif dont il est le moyen, il est pédagogiquement dynamique par ses finalités, par ses fondements, par ses visées et par la perspective propre à la discipline source ainsi que par les pratiques sociales auxquelles il se réfère.

Certains diront qu'il y a là menace à l'autonomie professionnelle. Il faudrait, d'une part, demander à d'autres catégories de professionnels (médecins, avocats, ingénieurs, etc.) si leur statut leur confère une pleine et entière liberté dans leur sphère d'action où l'acte professionnel est généralement balisé par les canons de la profession et un code de déontologie... Après tout, exercer la médecine, le droit, le génie, ce n'est pas faire n'importe quoi : c'est intervenir en connaissance de cause, en fonction des besoins, des moyens et des finalités.

Photo : Denis Garon

La créativité pédagogique de l'enseignant et son autonomie professionnelle résident surtout dans sa capacité d'élaborer de façon créative des dispositifs didactiques adaptés à ces diverses contraintes que lui imposent les programmes et aux caractéristiques de son groupe d'élèves pour les faire apprendre dans un climat affectif des plus constructif. Quoi qu'il en soit, un cours, – une leçon – est, en fait, un moment privilégié durant lequel les élèves auront la possibilité d'apprendre, c'est-à-dire de rattacher des informations nouvelles à leurs connaissances antérieures, de mémoriser ces apprentissages, d'organiser leurs connaissances de façon à pouvoir se les rappeler facilement au besoin, et, en même temps, d'améliorer leur façon d'apprendre. C'est aussi une occasion privilégiée d'apprendre comme on le fait dans un champ disciplinaire donné, et, conséquemment, d'utiliser les habiletés, la méthode et le langage propres à cette discipline. C'est finalement un lieu et un moment pour utiliser ses connaissances, pour exercer ses compétences construites dans des contextes signifiants, ceux de la réalité actuelle. Un programme d'études est toujours un programme d'action pédagogique. Implicitement ou explicitement s'y trouve toujours un enjeu pédagogique.

Robert Martineau est professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Bibliographie

ASTOLFI, J.-P. et S. LAURENT. « Le transfert, enjeu des apprentissages », *Cahiers pédagogiques*, 1992, n° 304-305, p. 78-83.

BARTH, B.-M. *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz, 1993.

DEVELAY, M. « Le sens d'une réflexion épistémologique », dans M. Develay, dir., *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, Paris, ESF, 1995.

DUPUIS, J.-C. « L'enseignement des sciences humaines au Québec (1938-1976) », dans *Définitions et objectifs des sciences humaines à l'élémentaire et au secondaire : perception des enseignants*, Thèse de doctorat inédite en Éducation, Université de Montréal, 1977, p. 85-150.

INCHAUSPÉ, P. *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, ministère de l'Éducation, gouvernement du Québec, 1997.

LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris, Larousse, 1988.

LEMAIRE, R. « Programme et programme », *Cahiers pédagogiques*, n° 66, (numéro spécial sur l'enseignement de l'histoire-II), 1967.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Éditeur officiel du Québec, 1979.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1983). *Guide pédagogique. Histoire du Québec et du Canada. 4e secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 1983.

MORISETTE, D. et M. GINGRAS. *Enseigner des attitudes*, Bruxelles, De Boeck – Wesmael s.a., 1989.

PARÉ, A. et T. LAFERRIÈRE. *Inventaire des habiletés nécessaires dans l'enseignement au primaire*, Centre d'interprétation de la personne, 1985.

PARENT, J.-M. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Rapport Parent*, T.2, gouvernement du Québec, 1964.

POSTMAN, N. *Enseigner, c'est résister*, Paris, Le Centurion, 1981.

SHOWERS, B., B. JOYCE et B. BENNET. « Synthesis of Research on Staff Development : A Framework for Future Study and State-of-the-Art Analysis », *Educational Leadership*, vol. 44, n° 11, p. 77-87.

TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Éditions Logiques, 1992.

TARDIF, J., et P. MEIRIEU. « Stratégies pour favoriser le transfert des connaissances », *Vie pédagogique*, n° 98, mars-avril 1996, p. 4-7.

DU PROGRAMME À L'ÉVALUATION
UN LIEN FRAGILE

par Gérard Scallon

L'INCONTOURNABLE NOTION DE PROGRAMME

Les choses seraient beaucoup plus simples si le travail des enseignantes et des enseignants se limitait à proposer aux élèves des activités variées, tout aussi intéressantes les unes que les autres, dans un climat qui suscite motivation et engagement, sans aucune pression, ni récompense, ni punition. Ce serait un peu comme lorsque quelqu'un organise une petite fête de famille, une croisière pour une destination touristique ou la célébration d'un vingt-cinquième anniversaire de mariage. Ce sont habituellement des activités sans lendemain en ce sens qu'aucun effet durable n'est recherché. Et on ne se sent pas obligé de le vérifier.

Dans le monde scolaire, le rapport qu'il faut établir avec des élèves, des individus en formation, ne s'arrête pas à des activités passagères, sans lendemain. Les activités mises sur pied sont inspirées, suggérées, voire prescrites par un programme d'études et leurs retombées doivent être vérifiées selon des attentes précises, ce qui n'exclut pas l'obtention d'effets inattendus. Telle est l'esquisse du lien à établir entre le programme d'études et le travail des enseignantes et des enseignants. Au départ, ce lien n'implique pas nécessairement l'évaluation, mais il intéresse au plus haut point ce que les auteurs ont appelé le phénomène de transposition didactique, c'est-à-dire le travail d'adaptation par les enseignantes et les enseignants des savoirs prescrits par un curriculum pour les rendre accessibles aux élèves. D'autres transpositions ont lieu et mettent en jeu, tôt ou tard, l'évaluation (voir Legendre, 1998, pour une analyse approfondie du phénomène de transposition des savoirs).

Dans les écrits, la notion de « programme » est présentée sous divers angles dont on ne peut rendre compte ici de façon exhaustive. Disons qu'un programme d'études renvoie à un ensemble planifié d'activités et de ressources conçues pour atteindre des objectifs selon des besoins individuels ou collectifs à satisfaire (Legendre, 1988, pages 1032 et suivantes). Disons également que, lorsqu'il est présenté sous la forme d'un document écrit, un programme d'études est quelque peu la traduction des préoccupations de l'école comme institution sociale. À ce titre, les intervenants du système scolaire, dont les enseignantes et les enseignants, sont tenus de s'y référer.

LES OBJECTIFS, LA PÉDAGOGIE ET L'ÉVALUATION

Les activités à mettre en œuvre et les ressources déployées pour assurer le déroulement de ces activités constituent la matière première du programme d'études. Qu'il s'agisse de finalités, de buts, d'objectifs, ce sont les effets attendus chez les élèves, voire les changements dans leurs caractéristiques les plus profondes, qui donnent au programme toute sa signification. L'affirmation est quelque peu osée ici, car elle est dépourvue de toutes les nuances que les analystes de la mission de l'école tentent d'apporter depuis toujours. Quoi qu'il en soit, les objectifs à atteindre doivent non seulement inspirer les interventions pédagogiques et les actions didactiques, mais également constituer les ingrédients de base des procédés d'évaluation des apprentissages. J'irais jusqu'à dire, au risque de m'enliser davantage dans un cartésianisme radical, que les intentions pédagogiques (un terme générique proposé par Hameline en 1979) constituent, à l'échelle de la classe, l'élément intégrateur, voire rassembleur, de plusieurs actes professionnels des enseignantes et des enseignants et de plusieurs activités auxquelles les élèves sont conviés. Donc, l'évaluation pédagogique est touchée au plus haut point, du moins en théorie. Qu'en est-il au juste dans les faits ?

AU ROYAUME DES PRINCIPES DE BASE

La très grande majorité des politiques en matière d'évaluation et des régimes pédagogiques préconisent avec beaucoup d'insistance un lien étroit entre les objectifs d'apprentissage et les approches pédagogiques, d'une part, ainsi que les procédés d'évaluation, d'autre part. C'est une question d'éthique pour autant que l'évaluation est abordée sous l'angle de responsabilités professionnelles confiées aux enseignantes et aux enseignants. C'est aussi une question d'équité pour autant que les élèves sont en droit de savoir ce sur quoi ils seront évalués. Voilà un élément important qui est à la base des *Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada* (1993), document qu'il faudrait consulter souvent.

Sans cette préoccupation, l'évaluation devient arbitraire. De temps à autre, des témoignages d'élèves entretiennent le soupçon qu'un examen comportait des aspects hors programme ou non traités dans un cours. Les plans de cours destinés aux élèves de l'enseignement postsecondaire et les tableaux de spécification décrivant le contenu des examens de fin d'année ont pour objet de contrer ce genre d'imbroglio, si on peut se permettre l'expression. Les examens dits objectifs doivent être étroitement surveillés sur le plan du contenu et du choix des questions. Il a cependant été reconnu, pendant des années, que le point faible se situe du côté de l'arbitraire et de la subjectivité en ce qui concerne les réponses complexes, surtout lorsque aucun critère d'appréciation n'est dûment annoncé, clair et univoque.

Les plans de cours remis aux élèves et les tableaux de spécification apparaissent comme d'excellents outils pour rapprocher l'évaluation des objectifs d'un programme. Mais il existe d'autres façons de tenter ce rapprochement dans l'esprit des élèves, qui visent explicitement à les préparer aux examens. Il ne faut pas confondre cette préparation avec l'enseignement par les tests ou l'entraînement des élèves à accomplir des tâches particulières en vue de l'évaluation. On se souvient, par exemple, de ces recueils d'anciennes épreuves comportant des questions et des problèmes susceptibles d'être réutilisés pour des examens subséquents et que l'on plaçait à la disposition des individus. On en trouvait dans plusieurs matières et leur utilisation entraînait des effets pervers. On comprendra qu'une réussite à ces épreuves ne signifiait pas grand-chose. Actuellement, la préparation des élèves demeure un enjeu majeur avec l'avènement des pratiques d'attestation des compétences ou d'appréciation du rendement scolaire. Pour autant que la généralisation dans des situations variées ou le transfert dans des tâches multiples deviennent des objets de préoccupation, tout en étant des objectifs des programmes, la préparation des élèves à l'évaluation est une entreprise nécessaire, voire indispensable. La tendance a été fort bien décrite par Mehrens, Popham et Ryan (1998). Au Québec, les définitions de domaine pour les programmes de français du primaire et du secondaire s'inscrivent dans cette même perspective. Non seulement l'information transmise aux élèves est à prendre en considération pour valider l'évaluation, mais celle-ci s'effectue dans un but précis qu'il convient de bien aligner sur d'autres buts. Nous reconnaissons aujourd'hui, entre autres choses, les fonctions sommative et formative de l'évaluation. Tout en continuant de s'inspirer des objectifs visés, l'évaluation sommative peut porter, à tort, sur des apprentissages inachevés lorsqu'elle est effectuée en cours de progression. C'est tout le danger de la pratique de l'évaluation continue à

fonction sommative, celle qui consiste à recueillir de l'information en cours de route pour constituer, à la longue, un bilan arithmétique du rendement observé. On arrive au même problème lorsque les résultats de l'évaluation formative servent à l'évaluation sommative. Survient alors un problème de taille : le portrait final, ainsi constitué d'apprentissages momentanément ratés par certains élèves et dont on garde la trace, rend-il vraiment compte de l'atteinte des objectifs du programme ? S'il y a eu amélioration en cours de route, comment cette collecte prématurée d'information peut-elle livrer un portrait valide du rendement de l'élève ?

Objectifs des programmes et intentions parasites

Il existe bien d'autres façons de créer un écart entre un programme « intention » et sa mise en œuvre avec un groupe d'élèves : par exemple, le manque de temps d'enseignement ou le non-traitement des difficultés de parcours. Ce n'est pas tout ! Telle l'aiguille d'une boussole affolée par des courants parasites, un programme peut être dévié de ses intentions premières par certaines pratiques d'évaluation. L'objet du présent texte n'est pas d'en révéler toutes les facéties ni d'analyser ces pratiques en profondeur. Les ratés sont multiples et ne sont pas du même ordre. Je me limiterai donc à une esquisse des principaux éléments qui me viennent à l'esprit.

Dans un système où tout n'est pas sujet à évaluation (entendons sommative), les matières, les disciplines ou les programmes font l'objet d'une concurrence féroce. Certains aspects sont jugés importants parce qu'ils sont évalués. D'autres vont être délaissés parce que négligés par l'évaluation. L'excuse fournie tient souvent à la difficulté d'évaluer validement et en toute équité certaines composantes de la formation : les attitudes, la pensée critique, les stratégies d'étude, pour ne nommer que celles-là. L'enjeu principal demeure de motiver les élèves là où leurs efforts ne sont pas reconnus par une forme quelconque d'évaluation. Le problème peut se poser à l'intérieur même d'un cours ou d'un programme d'études. Il fut un temps où les examens dits objectifs étaient à l'honneur dans les ouvrages traitant d'évaluation et dans les pratiques qui ont suivi. On ne croyait pas utile de donner aux élèves l'occasion de s'exprimer, d'élaborer leurs réponses ou de structurer leur pensée. Or, les examens objectifs se sont révélés extrêmement limités pour ce qui est de couvrir le spectre des intentions pédagogiques visées dans la plupart des programmes d'études. C'est ainsi que bien des objectifs ont été délaissés pour faire place à des activités misant sur l'acquisition de connaissances. La recension de Crooks sur les effets pervers de telles pratiques d'évaluation (1988) contient une multitude de témoignages. C'est pour contrer une tradition solidement ancrée dans nos mœurs que l'évaluation centrée sur le rendement (*Performance Base Assessment*) ou l'appréciation authentique (*Authentic Assessment*) ont été préconisées (Wiggins, 1989).

Visa le noir, tua le blanc

Très souvent, les bienfaits de l'évaluation des apprentissages sur la motivation des élèves ont été placés au premier rang de nos préoccupations. Quelqu'un n'a-t-il pas dit que les notes étaient le salaire du rendement. C'est ainsi que l'évaluation continue des apprentissages, qui s'appelle « cumulative » lorsqu'elle sert à construire graduellement un bilan pour l'évaluation sommative, a été introduite comme moyen d'encourager les élèves à fournir un effort soutenu pendant un programme d'études. Il s'agissait de contrer en quelque sorte le bachotage ou la procrastination, cette tendance à ne travailler qu'à la veille des sessions d'examen.

La pratique de l'évaluation continue a-t-elle vraiment produit les effets escomptés sur la façon de travailler des élèves ? On peut en douter pour ce qui est des approches d'apprentissage et des orientations d'étude observées chez les jeunes. Romano (1991) a recensé plusieurs témoignages qui indiquent que l'évaluation peut inciter les élèves à des apprentissages de surface (plutôt qu'en profondeur). Le type de question posée (par exemple, à choix multiple) et le climat d'anxiété perçu par les élèves sont des facteurs importants à considérer. L'évaluation continue se caractérise souvent par des échéances à respecter rigoureusement comme cela arrive au cours d'un trimestre universitaire. Voilà un autre facteur incitant les élèves à favoriser des apprentissages de surface (Miller, 1976). Au primaire et au secondaire, les échéances sont déterminées par la production de bulletins à des moments précis et leur effet sur les élèves est médiatisé par la pression qui s'exerce parfois sur les enseignantes et les enseignants.

Tout semble indiquer que plus on se sert de l'évaluation pour motiver les élèves, moins on a de chances de réussir et plus on s'expose à des effets pervers. Même sur le plan de la motivation proprement dite, de la raison d'être de cette préoccupation, il s'agit la plupart du temps de motivation extrinsèque dont les retombées sont éphémères. Quelqu'un disait que le café, c'est ce qui fait dormir quand on n'en prend pas. Dans la même veine, on aurait le goût de dire que l'évaluation en tant que « renforcement », l'évaluation en tant que « récompense ou punition », c'est ce qui motive en profondeur quand elle n'a pas lieu. On soupçonne depuis longtemps qu'une activité agréable, voire ludique, devient suspecte aux yeux des élèves lorsqu'elle est récompensée (Lepper, Greene et Nisbett, 1973). L'enjeu est de taille, car nombre de programmes d'études ont pour mission de développer des capacités, des habiletés et des habitudes qui doivent persister bien au-delà du temps passé sur les bancs d'école. On veut que les élèves démontrent, à un moment opportun, leur savoir, leur savoir-faire et leur savoir-être au terme d'un programme d'études. Sauront-ils faire la même démonstration quelques années plus tard, dans la vie courante, en l'absence des renforcements auxquels on les a habitués ?

Photo : Denis Garon

Que reste-t-il pour conclure ?

La relation entre les programmes d'étude et l'évaluation, bien que toujours fragile, devrait être davantage affirmée par des modalités renouvelées d'évaluation. Ces dernières années, on a repris confiance dans l'assignation de tâches complexes pour vérifier des apprentissages longtemps malmenés par des examens objectifs. Ces derniers ont toujours leur place au soleil, mais leur usage est grandement relativisé. L'acquisition et la mémorisation de connaissances ont été suffisamment dénoncées et reconnues pour leurs excès. L'avènement de nouveaux programmes misant sur le développement d'habiletés prenant leur sens dans la résolution de problèmes complexes et signifiants constitue un tournant majeur dans l'évolution de notre système d'éducation. L'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme* (1997) ne manque pas d'audace à cet égard et présente des défis considérables en ce qui concerne les méthodes et les pratiques d'évaluation des apprentissages.

Il ne faudrait pas pousser la naïveté jusqu'à penser que l'existence de ces programmes complexes aux visées les plus nobles, que la mise en évidence de compétences qui transcendent toutes les matières, que l'intention de développer des capacités devant se prolonger dans

la vie de tous les jours vont assurer d'emblée des pratiques d'évaluation à la hauteur de nos attentes. L'intérêt sans cesse grandissant à l'égard de la pensée critique, de méthodes d'étude et de stratégies d'apprentissage, ou encore à l'égard de compétences dites transversales, pour ne prendre que celles-là, devra s'accompagner de développements en matière de méthodes d'évaluation des apprentissages, développements qui, soit dit en passant, sont déjà en cours. L'évaluation centrée sur le rendement, l'appréciation dite authentique et l'approche par compétences sont de cette cuvée. Il faudra bien un jour se résigner à l'idée que la formation en évaluation, avec son corpus de connaissances et de savoir-faire de plus en plus poussés, devra accaparer plusieurs heures de perfectionnement.

En dépit de ce qui vient d'être écrit, la relation entre les programmes et l'évaluation ne tiendra toujours qu'à un fil qu'il est facile de rompre. Il y aura toujours quelqu'un pour réduire, contourner, faciliter, simplifier ou économiser, et il faudra recommencer en tout ou en partie. Sans aller jusqu'à préconiser la tutelle, affirmons au moins que l'évaluation doit être surveillée de près et soumise à une réflexion continue.

Gérard Scallon est professeur à l'Université Laval.

BIBLIOGRAPHIE

COMITÉ CONSULTATIF MIXTE. *Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada*, Edmonton (Alberta), Center for Research in Applied Measurement and Evaluation, 1993.

HAMELINE, D. *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, 3e édition, Paris, Les Éditions ESF, 1979.

LEGENDRE, M. F. « Transformer les savoirs pour les rendre accessibles aux élèves », *Vie pédagogique*, n° 108, 1998, p. 33-38.

LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2e édition, Montréal, Guérin, 1988.

LEPPER, M. R., D. GREENE et R. E. NISBETT. « Undermining Children's Intrinsic Interest with Extrinsic Rewards : A Test of the "Overjustification" Hypothesis », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 28, 1973, p. 129-137.

MEHRENS, W. A., W. J. POPHAM, et J. M. RYAN. « How to Prepare Students for Performance Assessments », *Educational Measurement : Issues and Practice*, vol. 17, n° 1, p. 18-22.

MILLER, G. E. « Continuous Assessment », *Medical Education*, vol. 10, 1976, p. 81-86.

ROMANO, G. « Étudier... en surface ou en profondeur ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 5(2), 1991, p. 6-11.

POUR RÉUSSIR LA MISE EN ŒUVRE DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

UN PROCESSUS CONTINU

par Nicole Tardif, avec la collaboration de Louise Gascon et Linda Saint-Pierre

Photo : Denis Gama

L'évaluation de l'implantation des programmes d'études des années 80 effectuée par la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire révèle que les activités de perfectionnement proposées par le ministère de l'Éducation n'ont pas suffi pour que le personnel enseignant s'approprie le contenu et la démarche des programmes d'études[1]. Tout au plus ont-elles permis d'informer le personnel sur les programmes et de l'y sensibiliser, de sorte que certains programmes n'ont pas vraiment été mis en œuvre. Il faudrait apprendre de cette expérience et ne pas répéter les mêmes erreurs : calendrier de mise en œuvre trop court, temps de réflexion insuffisant pour que les enseignants et les enseignantes connaissent bien les orientations des programmes, contenus de formation trop techniques, absence de suivi des activités de formation. C'est pourquoi nous pensons qu'il faut tenir compte des pistes de solutions avancées dans le *Rapport d'évaluation des activités de perfectionnement du personnel scolaire* dans la mise en œuvre des nouveaux programmes d'études, pistes de solution qui font référence à des projets de perfectionnement réalisés dans les établissements d'enseignement ainsi qu'à l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication. De façon générale, il est recommandé de favoriser le plus possible les rencontres et les échanges d'idées entre les enseignants et les enseignantes.

Le présente article porte sur la mise en œuvre des programmes d'études. Cette opération peut être considérée comme gigantesque étant donné que la formation visée dans l'énoncé de politique éducative, *L'école, tout un programme*, découle de la conjonction des programmes d'études et du « Programme des programmes » ainsi que de leur interdépendance dans l'atteinte des objectifs qui traduisent une interdisciplinarité effective sur le plan horizontal et une continuité d'un cycle ou d'un ordre d'enseignement à l'autre, sur le plan vertical. La mise en œuvre des programmes d'études devient donc une entreprise collective qui nécessite la collaboration indéfectible de toutes les catégories de personnel qui en prennent individuellement et solidairement la responsabilité.

Nous traitons dans la première partie de cet article de la nécessité d'adopter une nouvelle démarche de mise en œuvre des programmes d'études. En effet, si jusqu'à maintenant, les programmes d'études ont pu être considérés comme *des programmes de contenu* qui mettaient davantage l'accent sur quoi penser et sur quoi savoir, les nouveaux programmes d'études regroupés par domaine d'apprentissage mettront, eux, l'accent sur la construction des savoirs et pourraient alors être étiquetés comme des *programmes de démarche*. D'où la nécessité d'adopter une démarche de mise en œuvre axée non seulement sur le contenu des programmes, mais aussi sur le processus d'appropriation et d'intégration de ce contenu dans la démarche d'enseignement.

Dans la seconde partie, nous proposons un modèle de mise en œuvre des programmes d'études qui tient compte de la dynamique du partenariat selon une approche systémique. Toutes les catégories de personnel scolaire : enseignantes et enseignants, directrices et directeurs d'école, personnel des services éducatifs et de la direction générale doivent être mis à contribution dans la préparation, la réalisation et l'intégration des activités liées à la mise en œuvre des programmes d'études.

Photo : Denis Garon

Nécessité d'adopter une nouvelle démarche de mise en œuvre des programmes d'études

Au cours des dernières années, de nombreux efforts ont été déployés pour redéfinir le curriculum québécois. En fait, le rapport du Groupe de travail sur les profils de formation préconisés pour les élèves du primaire et du secondaire *Préparer les jeunes au 21e siècle*, rédigé en 1994, le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation *Réussir notre système d'éducation : 10 chantiers prioritaires*, paru en 1996, le rapport de la Commission des programmes d'études du Groupe de travail sur la réforme du curriculum *Réaffirmer l'école* publié en 1997, *L'école, tout un programme* : Énoncé de politique éducative, publié en 1997 ainsi que le rapport de la Commission des programmes d'études sur les *Orientations et encadrements pour l'établissement du Programme de formation* publié en 1998, présentent, par leurs grandes orientations, la réponse aux changements qu'il faut apporter à l'école primaire et secondaire afin d'atteindre les objectifs de formation que nous devons privilégier comme société pour que les élèves de nos écoles soient en mesure de relever les défis du monde de demain.

Au premier chef, ce sont les différentes catégories de personnel scolaire et plus particulièrement les enseignantes et les enseignants qui ont la charge et la responsabilité première de l'application des programmes d'études. Ainsi, sur le plan pédagogique, afin de garantir la réussite scolaire et éducative du plus grand nombre, faudra-t-il *procéder à une remise en question de bon nombre de pratiques actuelles, envisager de les transformer pour les renouveler selon les orientations suivantes :*

1) susciter chez l'élève une activité intellectuelle en vue de la découverte et de la construction des savoirs qui n'est plus une simple réception de la transmission de connaissances ;
2) engager l'élève dans une démarche active d'appropriation, de compréhension et de structuration des savoirs plutôt qu'une consommation passive de connaissances toutes faites ;
3) soutenir méthodiquement et systématiquement l'élève dans l'acquisition des habiletés, des capacités et des compétences propres à sa formation ;
4) faire comprendre à l'élève les objectifs de sa formation par une interdisciplinarité des contenus et une utilisation dans divers contextes des compétences qu'il acquiert ;
5) mettre en place une pédagogie différenciée qui sache prendre en compte à la fois la motivation de l'élève, ses représentations cognitives des objets de savoir, les traitements qu'il lui faut effectuer sur ses représentations et l'intégration de ses nouveaux savoirs dans sa mémoire à long terme ;
6) mettre aussi en place des pratiques de pédagogie coopérative qui favorisent la solidarité, l'apprentissage d'un savoir-vivre ensemble ainsi que des relations socio-affectives significatives.

Une véritable réforme du curriculum ne se limite pas à des modifications même substantielles du régime pédagogique et de sa grille-matières, ni à une délimitation différente du temps alloué à l'enseignement de certaines disciplines, ni au nombre d'unités attribuées pour des programmes d'études. Elle aménage, organise et définit les programmes d'études et toutes les dimensions de l'enseignement en tenant compte des recherches effectuées dans le domaine de l'éducation, principalement en psychologie cognitive.

Affirmer que l'école doit s'orienter vers le développement des compétences, suppose, pour tous les acteurs du système d'éducation, un changement d'orientations. Évidemment, rendre les élèves compétents au lieu de se contenter de leur faire emmagasiner des connaissances exige un certain nombre de ruptures par rapport à la pratique actuelle.

Alors que jusqu'à maintenant, l'élève a été considéré comme le récepteur passif de connaissances toutes faites, conception renforcée par des pratiques pédagogiques trop axées sur une transmission de connaissances et par des pratiques d'évaluation qui confirment cette position et lui font, les unes et les autres, comprendre vite, dès son entrée à l'école, les obligations de son métier d'élève[2], il nous faut dès maintenant, accorder une attention particulière au développement de l'activité de l'esprit et à l'acquisition de capacités intellectuelles.

L'évolution constante des savoirs et la formation continue

L'évolution constante des savoirs est telle que l'on doit continuer d'apprendre toute sa vie pour sans cesse s'adapter aux conditions changeantes du marché du travail. La solide formation de base et la formation différenciée doivent alors servir de tremplin à une formation continue. Si, en vertu de sa mission de socialisation, l'école doit être un milieu de vie exemplaire par rapport à ce que sera la vie sociale plus tard, elle doit aussi être un lieu d'éducation civique et un terrain propice à l'exploration des valeurs qui pourraient être collectivement partagées dans la société de demain. Ainsi, l'école devient-elle un lieu pour apprendre la solidarité, le partage, la communication, c'est-à-dire tous les apprentissages que peut favoriser une véritable communauté d'apprentissage.

Les orientations énoncées précédemment et applicables à l'élève doivent désormais servir de fondements à la mise en œuvre des programmes d'études. Ces orientations, dont plusieurs sont déjà en application dans certaines classes, constituent à la fois une vision idéale et un acquis expérientiel qui, sous l'influence de la recherche, continueront d'évoluer.

L'objectif visé par la mise en œuvre des programmes d'études consiste en une formation continue des différentes catégories de personnel qui soit en harmonie avec les résultats de la recherche dans les domaines de l'apprentissage, de la motivation et du développement humain.

L'application des principes de la psychologie cognitive dans la réforme du curriculum et dans la

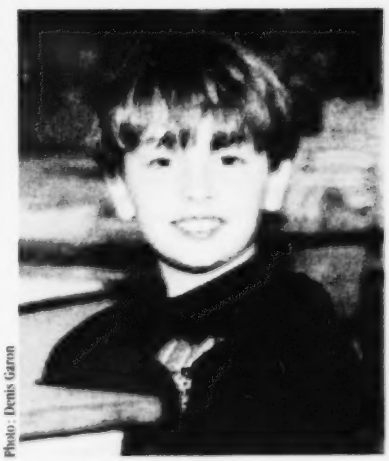


Photo : Denis Garon

mise en œuvre des programmes d'études contribuera à la réalisation d'un objectif très largement partagé, soit celui d'une éducation caractérisée par le succès du plus grand nombre et où chaque apprenant fait l'objet d'une attention particulière. Par ailleurs, toute tentative de mise en œuvre des programmes d'études qui ne tiendra pas compte de ces principes est vouée à l'échec. Les principes pédagogiques centrés sur l'apprenant constituent la composante essentielle d'une nouvelle démarche de mise en œuvre des programmes d'études. L'objectif visé par la présentation et la description de principes pédagogiques centrés sur l'apprenant consiste à fournir des orientations qui soient de nature à contribuer à une mise en œuvre renouvelée des programmes d'études. Grâce à un dialogue entre les enseignantes et les enseignants, les directions d'école, le personnel des Services éducatifs et la direction générale, ces principes peuvent évoluer à un point tel qu'ils serviront non seulement à une mise en œuvre concertée des programmes d'études et à une redéfinition de l'école québécoise, mais aussi à l'instauration d'une société qui promeut, outre le souci de productivité, l'apprentissage continu et le développement humain.

APPLICATION DES PRINCIPES PÉDAGOGIQUES DANS LA MISE EN ŒUVRE DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

Les conclusions des recherches en psychologie cognitive permettent de cerner, entre autres, cinq grands principes pédagogiques qui peuvent être utilisés pour faire un examen critique de la pratique pédagogique auprès des élèves ; ces mêmes cinq principes servent également à établir les orientations qui devraient marquer la mise en œuvre des programmes.

Principes pédagogiques	L'élève	L'enseignant	La direction de l'établissement	Le personnel des Services éducatifs	La direction générale
1er principe : L'apprentissage est un processus actif et constructif.	– Construit *son savoir* de façon personnelle et progressive selon un processus intérieur actif ; – L'apprentissage se définit par une découverte et une construction de sens à partir d'une information ou d'une expérience d'apprentissage.	– S'approprie de façon personnelle et progressive *les orientations* des programmes d'études selon un processus actif ; – L'appropriation des orientations et du contenu des programmes d'études se définit par une découverte et une construction de sens à partir d'informations et *d'expériences concrètes*.	– S'approprie de façon personnelle et progressive *les orientations* des programmes d'études ; elle cherche à se donner une représentation cohérente et significative de l'application de ces orientations en soutenant le personnel enseignant.	– Comprend que les différentes catégories de personnel ne traitent pas toute l'information et l'expérience de la même façon et sur un même pied d'égalité. Il lui revient de créer un environnement propice à la construction d'un savoir pédagogique en exerçant les rôles de médiateur et d'entraîneur dans ce processus.	– Connaît, comprend et fait siens les principes et les orientations des programmes d'études ; elle supervise l'application de ces orientations et vérifie la connaissance, la compréhension et l'application des programmes d'études pour les différentes catégories de personnel ainsi que leur adhésion aux orientations.
2e principe : L'apprentissage est essentiellement l'établissement de liens entre de nouvelles données et les connaissances antérieures.	– Traite l'information en la reliant aux connaissances déjà emmagasinées dans sa mémoire. – Une très grande attention doit être accordée aux connaissances antérieures de l'élève, puisque celles-ci constituent le filtre à travers lequel sont traitées les nouvelles données.	– Traite les orientations et le contenu des programmes, en fonction des représentations, des connaissances et des pratiques déjà emmagasinées dans sa mémoire. – Les connaissances et savoir-faire pédagogiques de l'enseignant constituent le filtre à travers lequel sont traitées les nouvelles données relatives aux orientations et au contenu des programmes d'études.	– Se représente clairement les données des pratiques pédagogiques actuelles de son école et établit des liens avec les données pédagogiques sous-jacentes à l'application des programmes d'études.	– Comprend que l'application des programmes d'études ne peut s'effectuer sans être liée aux pratiques pédagogiques actuelles et prévoit des situations d'apprentissage qui permettent la construction de nouvelles pratiques pédagogiques.	– Indique clairement les changements à apporter aux pratiques pédagogiques actuelles et préconise une démarche de réflexion sur les pratiques pédagogiques à actualiser dans son milieu.
3e principe : L'apprentissage exige l'organisation constante des connaissances.	– Un élève expert dans l'apprentissage est capable d'organiser les connaissances qu'il a emmagasinées dans sa mémoire à long terme. Cet élève a créé de nombreux liens entre les connaissances se rapportant à une même réalité, et ces liens, c'est-à-dire cette organisation lui permettent non seulement de récupérer facilement les connaissances qu'il a en mémoire, mais également de traiter plusieurs données ou de réutiliser plusieurs connaissances simultanément.	– La formation continue se rapportant aux programmes d'études doit permettre à l'enseignant de se donner une représentation cohérente et significative de la pratique pédagogique à privilégier et de réorganiser progressivement dans son enseignement les interventions et les stratégies à actualiser.	– Facilite par une communication authentique, entre les enseignants, les échanges et le partage de connaissances et d'expériences d'apprentissage. – L'apprentissage de nouvelles pratiques pédagogiques est plus facile lorsque les enseignants ont l'occasion de discuter sur les stratégies qu'ils ont utilisées.	– Prévoit instaurer en matière de formation continue, un environnement d'apprentissage qui favorise et respecte la diversité des connaissances et des savoir-faire pédagogiques, qui comporte d'autres perspectives pédagogiques, qui développe une pensée réflexive, qui permet d'accéder à d'autres perceptions et qui engendre de nouveaux savoirs.	– *Est consciente* que les différentes catégories de personnel scolaire organisent personnellement l'information qu'elles reçoivent, étant donné que les acquis et les expériences de chacune peuvent différer substantiellement et que, par ailleurs, mis en présence d'une information, chaque individu cherche naturellement à lui donner une signification bien personnelle.

APPLICATION DES PRINCIPES PÉDAGOGIQUES DANS LA MISE EN ŒUVRE DES PROGRAMMES D'ÉTUDES (SUITE)

Principes pédagogiques	L'élève	L'enseignant	La direction de l'établissement	Le personnel des Services éducatifs	La direction générale
4e principe : L'apprentissage touche aussi bien les connaissances déclaratives que les connaissances procédurales et conditionnelles.	– En psychologie cognitive, la distinction des connaissances est capitale : les connaissances sont soit déclaratives (le quoi), soit procédurales (le comment faire), ou conditionnelles (le quand et le pourquoi utiliser une connaissance déclarative et procédurale). – Chez l'élève, en vertu de cette distinction, les connaissances sont représentées différemment et sont emmagasinées d'une façon différente en mémoire. La maîtrise de ces diverses connaissances s'acquiert à partir de modelages, de pratiques guidées, de pratiques coopératives et de pratiques autonomes.	– Dans l'assimilation, la compréhension et l'application des orientations et du contenu des programmes d'études, la représentation différenciée de ces connaissances, selon qu'il s'agit de connaissances déclaratives, de connaissances procédurales ou de connaissances conditionnelles, commande des pratiques pédagogiques cohérentes.	– Se préoccupe d'offrir aux enseignants dans leur formation continue, des occasions d'acquérir et d'appliquer divers types de connaissances dans des situations d'apprentissage variées et intégrées dans différents domaines d'apprentissage.	– Promeut la participation et l'accompagnement des différentes catégories de personnel dans l'acquisition des connaissances déclaratives et procédurales liées soit aux programmes d'études, soit au maintien ou à la mise en place de pratiques pédagogiques adaptées. L'accompagnement est caractérisé par le modelage, la pratique guidée, la pratique coopérative et la pratique autonome.	– Tient compte, dans sa vision du système, de ce principe étant donné ses conséquences pour la pratique éducative dans les domaines de l'enseignement, de l'évaluation des apprentissages, de la gestion pédagogique, de la formation des enseignants et du rôle des parents.
5e principe : La motivation détermine le degré d'engagement, de participation et de persistance de l'élève dans ses apprentissages.	– Les variables affectives telles que l'image de soi, de même que les sentiments de compétence et de sécurité, influent sur les comportements en situation d'apprentissage. La motivation scolaire des élèves est composée des facteurs suivants : la conception qu'ils ont de l'intelligence et des buts poursuivis par l'école, la perception qu'ils ont de la valeur, des exigences et de la contrôlabilité de la tâche.	– La motivation de l'enseignant dans l'application des programmes d'études est composée des facteurs suivants : la conception de l'apprentissage et des buts que vise la réforme du curriculum ; la perception qu'il a de la valeur, des exigences et de la contrôlabilité de la tâche exigée par cette mise en œuvre.	– Les croyances de la direction de l'établissement sont déterminantes dans l'application des programmes d'études. – En vertu de ce principe, la motivation de la direction détermine le degré d'engagement des enseignants dans l'adaptation et l'enrichissement des pratiques pédagogiques. C'est une composante sur laquelle la direction de l'établissement peut agir considérablement.	– Fournit aux différentes catégories de personnel les stratégies dont elles ont besoin dans l'application des programmes d'études et porte une attention particulière à la perception qu'elles ont à l'égard de leur contrôle sur les tâches à réaliser.	– Est consciente que les expériences de mise en œuvre des programmes vécues antérieurement et en cours suscitent des réactions affectives, positives ou négatives. Il importe donc qu'elle soit consciente que la motivation des différentes catégories de personnel joue un rôle primordial dans l'application des programmes d'études.

PROPOSITION D'UN MODÈLE DE MISE EN ŒUVRE DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

Le modèle de mise en œuvre des programmes d'études proposé s'inscrit dans une approche de partenariat telle qu'elle pourrait être adoptée dans une commission scolaire. Il peut être suivi aussi bien à l'échelle provinciale et régionale que dans les écoles primaires et secondaires.

On y recommande d'abord la création d'un groupe mixte permanent formé d'enseignants, de représentants des directions d'école, de membres du personnel des Services éducatifs et, s'il y a lieu, de représentants de la Direction générale.

Ce groupe multidisciplinaire favorise la mise en commun de l'expertise des différentes catégories de personnel dans la détermination et l'enrichissement des stratégies facilitant la mise en œuvre des programmes d'études.

Le groupe mixte permanent a pour objectifs :

1) de concevoir l'opération de mise en œuvre des programmes d'études ;
2) de proposer aux différentes catégories de personnel un référentiel qui précise les valeurs, les fondements et les composantes des programmes d'études ;
3) de préciser les étapes de la mise en œuvre ;
4) de repérer et de partager des expériences et des situations facilitant la mise en œuvre des programmes d'études ;
5) d'assurer l'encadrement des activités liées à la mise en œuvre des programmes d'études ;
6) d'évaluer les stratégies de mise en œuvre avec la collaboration des différentes catégories de personnel.

Au cours du déroulement de la mise en œuvre, le groupe mixte permanent peut s'adjoindre, de façon ponctuelle, des personnes-ressources venant du milieu scolaire ou de l'extérieur qui pourraient intervenir sur les plans disciplinaire, stratégique ou administratif.

Photo : Denis Garon

L'APPLICATION DU MODÈLE COMPORTE QUATRE ÉTAPES :

La 1re étape porte sur le processus d'élaboration de stratégies devant conduire à la mise en œuvre des programmes d'études.

Lors de cette étape, il s'agit :

1) de définir et d'analyser le processus de mise en œuvre des programmes d'études ;
2) de définir et d'analyser le contenu des programmes d'études ;
3) de recueillir et d'analyser les besoins manifestés soit par le personnel de direction, soit par le personnel enseignant au regard de la mise en œuvre des programmes d'études ;
4) de définir les conditions de réussite de la mise en œuvre des programmes d'études ;
5) d'analyser les difficultés anticipées dans la mise en œuvre des programmes et de prévoir les interventions requises pour remédier aux failles possibles ;
6) de prévoir les formes de soutien à offrir soit au personnel de direction, soit au personnel enseignant ou encore aux parents ;
7) de prévoir comment intervenir au cours des activités de perfectionnement en vue du transfert des connaissances acquises dans la pratique pédagogique ; etc.

L'ensemble des opérations de la première étape permet de mieux connaître et de mieux comprendre les orientations et le contenu des programmes d'études ; bref, elles visent l'appropriation du changement souhaité.

La 2e étape porte sur l'encadrement des acteurs de la mise en œuvre des programmes d'études.

Il s'agit lors de cette étape :

1) de susciter la motivation des différentes catégories de personnel et de leur faire prendre conscience qu'elles possèdent les connaissances et les compétences pour s'engager dans la mise en œuvre des programmes d'études ;
2) d'activer et d'organiser les connaissances antérieures des acteurs relatives au contenu des programmes d'études ;
3) d'établir le plan de formation et son contenu : expliquer l'utilité, la portée et les conditions d'application des programmes d'études, préciser le déroulement des activités de perfectionnement, leur durée, les modes de travail et la nature de l'accompagnement prévu ;
4) d'aider les différentes catégories de personnel à se mettre en projet, c'est-à-dire à s'engager dans la mise en œuvre des programmes d'études en les invitant à poser des questions, en les aidant à anticiper les résultats de la mise en œuvre des programmes, à se fixer et à exprimer des buts personnels en fonction de ces programmes, en vérifiant la qualité de l'engagement affectif et cognitif des personnes en cause ; etc.

L'ensemble des interventions de cette deuxième étape s'inscrit dans une formation continue planifiée et réalisée dans chaque école.

La 3e étape porte sur l'accompagnement des différentes catégories de personnel lors de la mise en œuvre des programmes d'études.

Il s'agit lors de cette étape :

1) d'animer, de guider et de soutenir la démarche d'apprentissage des différentes catégories de personnel ;
2) de favoriser le développement des habiletés de coopération entre les divers partenaires ;
3) d'aider les acteurs à surmonter les difficultés relatives à la mise en application des programmes d'études ;
4) d'aider les différentes catégories de personnel à se constituer un répertoire de stratégies et d'outils nécessaires à l'application des programmes d'études ;
5) de soutenir les différentes catégories de personnel dans le transfert des connaissances acquises ;
6) de guider les différentes catégories de personnel dans la construction d'une conception positive des programmes d'études ; etc.

La réalisation de ces activités conduit à la pratique réflexive ; cette dernière permet au personnel enseignant de nommer les apprentissages et les interventions effectués et à effectuer.

La 4e étape porte sur le processus de régulation de la mise en œuvre des programmes d'études

Il s'agit lors de cette étape :

1) de susciter la rétroaction et l'objectivation de la démarche d'apprentissage des différentes catégories de personnel en les amenant à prendre conscience du chemin parcouru, à décrire ce qu'elles ont appris et réalisé par rapport à la situation de départ, comment elles l'ont appris, à nommer les difficultés éprouvées et les méthodes utilisées pour les surmonter ;
2) d'être attentif au degré de satisfaction des différentes catégories de personnel en ce qui a trait à leur progrès et à leur réussite dans la mise en œuvre des programmes d'études ;
3) d'évaluer les activités de formation et les mécanismes d'accompagnement utilisés dans la mise en œuvre des programmes d'études ;
4) de prévoir d'autres contextes d'apprentissage permettant l'enrichissement et le transfert dans la pratique pédagogique ;
5) d'adapter ou d'enrichir les activités d'encadrement ou d'accompagnement déjà utilisées en fonction des besoins des différentes catégories de personnel ; etc.

L'ensemble des opérations de la quatrième étape permet donc de procéder à l'évaluation du processus de mise en œuvre des programmes d'études et de ce qui en découle comme résultat.

L'enrichissement du modèle proposé ici peut être fait, soit à partir des nombreux articles parus depuis un certain nombre d'années dans *Vie pédagogique*, soit à partir des expériences vécues dans un grand nombre de commissions scolaires. Les sessions de formation et de perfectionnement offertes dans le domaine de l'enseignement stratégique, de l'enseignement par médiation, de l'apprentissage coopératif, de l'actualisation du potentiel intellectuel, de la gestion mentale, de la transdisciplinarité, de l'interdisciplinarité et de la pédagogie du projet intégrant les TIC s'inscrivent tous dans la lignée des orientations sous-jacentes aux programmes d'études.

Conclusion

Il ressort de ce qui a été dit ici que la mise en œuvre des programmes d'études est un processus continu reposant sur :

- les compétences actuelles du personnel enseignant ;
- les habiletés et les capacités actualisées dans la pratique quotidienne ;
- une connaissance et une compréhension par toutes les catégories de personnel scolaire des orientations des programmes ;
- une adhésion de tous à ces orientations ;
- une démarche qui respecte le processus d'apprentissage du personnel enseignant ;
- une formation continue qui favorise la construction et l'intégration des savoirs ;
- un accompagnement qui soutient la démarche d'apprentissage du personnel enseignant ;
- une objectivation qui permet de nommer les habiletés, les capacités et les compétences acquises ;
- l'échange et le partage de stratégies d'intervention.

Enfin, la mise en œuvre des programmes d'études s'inscrit dans une perspective de développement pédagogique continu dans lequel tous les partenaires de l'éducation sont mis à contribution.

Nicole Tardif est coordonnatrice de l'enseignement général au primaire et au secondaire à la Commission scolaire des Découvreurs. Louise Gascon et Linda Saint-Pierre sont conseillères pédagogiques à la même commission scolaire.

1. *Rapport d'évaluation des activités de perfectionnement du personnel enseignant*, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, ministère de l'Éducation, Québec, 1997, p. 22 à 27.
2. PERRENOUD, Philippe. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1994.

ACQUIS, ESPOIRS, CHANTIERS

par Arthur Marsolais

La parution de *L'école, tout un programme* a constitué une sorte de « désormais » psychologique et politique. Une nouvelle direction est imprimée aux programmes d'études. Comme il s'agit d'un chantier neuf, tout n'est pas accompli un an et demi plus tard, tant s'en faut. Mais le projet est en marche. Quelle sorte de terrain tout cela fait-il surgir sous nos pas? Une pente à remonter, si longue qu'on n'en voit pas bien le sommet? Un terrain verdoyant toutefois semé de quelques zones circonscrites de sables mouvants? La côte à pic et cahoteuse de La Fontaine, qui permettra à « la mouche du coche » de se donner tout le mérite? Un jardin à la française, géométrique et cartésien? Un jardin à l'anglaise où les fleurs et les légumes empiètent les uns sur les autres? Un interminable champ de maïs qui protège et nourrit sa tribu de ratons laveurs?

Elle prend forme, graduellement, cette réforme placée sous le signe du virage vers le succès. Elle laisse mieux discerner ce qui est gagné, ne serait-ce qu'en principe; ce qui n'est pas tout à fait gagné, quoique encore promu et espéré; ce qui, enfin, devient possible sans plus. Essayons de nommer les principaux acquis, les principaux espoirs ainsi que les ouvertures, moins certaines et moins promues aussi.

1. Un premier acquis : des programmes d'État

Nous n'aurons plus de programmes de classe et d'établissement faits par l'État, comme au début des années 80. Nous aurons des programmes d'État, ce qui dissipera un certain nombre d'illusions. La première consiste à croire qu'un programme peut être assez exhaustif et impeccable pour qu'il suffise de le mettre en œuvre. Tout programme demande à être « repris » professionnellement, interprété, utilisé et exploité, bien plus qu'à être mis en œuvre en toute soumission. De plus, l'État, dans l'élaboration des programmes, ne peut absolument pas s'avancer sur le terrain, qui relève de la classe ou de l'école, de la préférence d'un courant de pensée particulier en matière de pédagogie et de didactique.

Le programme d'État comporte deux plans. Il se présente d'abord comme un programme d'État global. Qu'est-ce qu'on étudiera et qu'est-ce qu'on n'étudiera pas, et suivant quelle mesure? On doit déterminer **le** curriculum officiel autrement dit, ce qu'on semble vouloir appeler ici le plan de formation. Ensuite, dans quelle perspective étudiera-t-on ce qui est retenu? Par exemple, quelles notions enseignera-t-on plus précisément en géographie, en art, en langue principale, etc. L'énoncé de politique *L'école, tout un programme* porte davantage sur le premier plan, mais il alimente aussi une démarche dont nous commençons à voir des résultats sur le second plan.

2. Un second acquis : une logique de médiation culturelle

Auparavant, on s'interrogeait peu sur ce qu'il s'agissait de montrer. En utilisant le modèle d'élaboration des programmes mis au point par Ralph Tyler (1949), on tenait tout cela pour acquis et on procédait à une mise en œuvre innocente du « pourquoi » préalable : « Pourquoi enseignons-nous cela plutôt qu'autre chose? » « Qu'est-ce qui mérite d'être enseigné dans la culture de notre société? »

L'absence relative de cette interrogation mène en particulier à une dissociation de la culture vivante et des « matières scolaires ». On constate, en effet, une pauvreté culturelle sur le plan « scolaire » et un incroyable foisonnement de l'animation culturelle parascolaire, des loisirs culturels des jeunes dans les sciences naturelles, les arts, l'informatique, comme si l'école n'était plus le lieu par excellence de médiation culturelle envers la jeune génération. Or, c'est ce qu'elle est! L'école n'est pas l'outil d'ingénierie sociale qui permet d'engendrer le type de société dont rêvent les décideurs ni le lieu de recrutement de militants de toutes sortes de contre-sociétés. Si, comme le dit *L'école, tout un programme*, l'école a pour mission de socialiser, c'est particulièrement en ouvrant l'esprit des élèves aux grandes dimensions de la culture de cette société-ci : fournir les clés d'accès à cette culture, garantir qu'à sa majorité l'adolescent ou l'adolescente ne sera pas dépourvu ou « analphabète », pour ce qui est du temps et de l'espace, de sa santé, de l'accès à une rationalité typiquement moderne, de sa capacité d'apprécier l'imagination et la créativité artistique, etc.

Ce réenracinement du scolaire dans le culturel perce particulièrement de trois façons dans *L'école, tout un programme* : dans les grands domaines d'apprentissage établis comme référence, en deçà des disciplines et des matières en quelque sorte; dans l'insistance sur une perspective culturelle congénitale dans toutes les matières; dans le discernement, enfin, de « trous » graves dans la culture politique (démocratie, citoyenneté), d'une part, et la culture technologique, d'autre part.

Photo : Denis Garon

3. Un meilleur raccord des savoir-faire

Par son principe de « compétences transversales » à travailler partout, *L'école, tout un programme* légitime et promeut une prise de conscience pédagogique qui progresse depuis des années, ici comme ailleurs. Ce cheminement a connu de multiples étapes et causé un certain nombre de déceptions. Rappelons-en brièvement les expressions successives. Au départ, la taxonomie des objectifs d'apprentissage de Bloom pointait vers une hiérar-

chisation des objectifs cognitifs : « savoir que » vaut moins que « comprendre ». Au-delà, on trouve encore l'idéal d' « intégrer » un apprentissage, c'est-à-dire de se l'approprier au point de réorganiser, si besoin est, le paysage intellectuel environnant. Enfin, il y a l'application, pierre de touche d'un savoir vraiment assimilé.

On a ensuite beaucoup travaillé sur deux points. D'abord, on s'est intéressé au transfert d'un savoir donné dans une situation nouvelle et on s'est aperçu qu'il ne va pas de soi, qu'il est loin de se faire automatiquement. La capacité d'analyse littéraire ne migre que très peu dans l'analyse sociale ou historique. Il faut exercer le transfert de façon active. Ensuite, on s'est penché sur la jonction entre le savoir-faire et les savoirs comme tels. Les habiletés instrumentales de l'ordre de la maîtrise de la langue, par exemple comprendre très bien ce qu'on lit, sont des savoir-faire qui conditionnent la majeure partie des autres apprentissages. Dans la trilogie classique des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, on a beaucoup mis l'accent sur les savoir-faire, tellement que les savoirs proprement dits dérivaient vers le statut de contenus-prétextes.

L'énoncé de politique *L'école, tout un programme* resitue les choses. Dans les assises qu'il fournit pour l'ensemble des programmes, deux dérives opposées sont évitées : ni **dévalorisation des savoirs**, car certains **domaines d'expérience et de connaissance**, auxquels les jeunes ont le droit d'accéder, sont irréductibles ; ni **oubli des habiletés et des savoir-faire** car, au-delà des habiletés particulières à une discipline, on note une convergence et un large recoupement de ces dernières dans **les compétences transversales**. Cette jonction des savoir-faire et des savoirs est une garantie importante à la fois de la cohérence et de la pertinence du curriculum.

4. Une double résistance à l'éclatement : l'espoir d'une intégration

Le document *L'école tout un programme* fournit indirectement un appui à une globalisation du curriculum du primaire, de même que, plus directement ,le moyen d'inverser le mouvement de cloisonnement et d'éclatement du curriculum du secondaire.

Au primaire, la consigne d'une élaboration archi-analytique de chaque programme d'études, au tournant des années 80, a eu pour effet imprévu et non désiré de faire obstacle à l'interdisciplinarité, même partielle, et à plus forte raison, à une intégration des matières relativement poussée. En « reliant » chaque matière à un domaine d'expérience et de connaissance sous-jacent, on desserre le fil, on sort d'une atomisation analytique infinie de mini-objectifs, et c'est tout bénéfice. Le programme officiel constitue, lui aussi, un moyen de médiation vers une dimension de la culture, et non pas une fin en soi. Par ailleurs, en revalorisant les compétences transversales, on favorise de façon évidente une certaine interdisciplinarité, sans toutefois la décréter.

C'est au secondaire surtout que la résistance au cloisonnement et à l'éclatement se concrétise. On remet en question l'éparpillement de toutes petites unités auquel on a procédé dans le précédent régime pédagogique : sensibilisation écologique, sensibilisation aux tâches familiales, formation personnelle, choix de carrière, formation sociale, sensibilisation à la consommation et à la production. Le régime pédagogique du début des années 80 plaçait en quelque sorte, à côté des grandes matières instructives, des petites matières éducatives. Cette dissociation était malsaine. Les visées d'éducation personnelle et sociale doivent imprégner tout le curriculum. Les autres thématiques transdisciplinaires ou transversales : santé, environnement, économie, citoyenneté et démocratie, doivent passer dans les matières principales. L'appui dans le choix d'une orientation passe à travers des cours à options bien pensés, des forums avec des partenaires socio-économiques...

Ce virage est majeur. L'énoncé de politique *L'école, tout un programme* n'exclut pas le souci de l'écologie, de la santé, des attitudes civiques ; il réinsère ces visées d'éducation et, au premier titre, la formation personnelle et sociale dans l'ensemble du curriculum. La recherche sur l'éducation tend à lui donner raison : un curriculum bien pensé, qui établit par la concertation les points de chute ou d'appui des thématiques transdisciplinaires dégagées dans le rapport Inchauspé (*Réaffirmer l'école*), qui se méfie des contre-messages d'un curriculum latent ou caché, peut remédier à bon nombre de cloisonnements entraînés par le régime pédagogique précédent.

L'école, tout un programme a en particulier la vertu de prendre à son compte une conclusion incontestable de la recherche en matière de langue maternelle : pour qu'on accède à la compétence de **lire pour apprendre** dans tous les domaines, pour que les élèves progressent beaucoup pour ce qui est de l'expression écrite, de l'enrichissement du vocabulaire, de l'aisance vis-à-vis d'un registre de langue correct, l'alliance de tous les autres enseignements avec celui de la langue maternelle est incontournable. Et elle demande à s'articuler de façons plus productives et plus séduisantes que la menace d'enlever des points pour une négligence orthographique ou syntaxique. Il y a là un appel à la concertation, et ce autour de chaque grand thème interdisciplinaire. Par exemple, quel sera le point d'ancrage de l'éducation à la santé dans les sciences humaines, dans les modules de biologie des sciences intégrées qu'on annonce, dans l'éducation physique et dans les activités parascolaires ? C'est en relevant ces défis de façon concertée et coopérative dans l'équipe-école qu'on fera pleinement place à la mission d'éducation sans pour autant déformer les divers domaines.

Toutefois, ce terrain comporte un risque, clairement perçu lorsqu'on dit : « ce dont tous sont responsables, personne ne s'en occupe. » Si les visées éducatives d'orientation, de formation sociale, de sensibilisation à l'environnement, de formation personnelle, en matière de santé en particulier, ne sont pas très adéquatement intégrées aux grandes disciplines, on risque une école plus pauvre, déséquilibrée. Il y a donc ici un chantier de longue haleine. La victoire ou la défaite, c'est-à-dire l'excellence ou la médiocrité, se

Photo : Denis Garon

Photo : Denis Garon

jouera inévitablement plus sur le terrain de la culture professionnelle dans chaque école que dans le libellé des documents ministériels.

5. Ce qui est légitimé, encouragé, autorisé

La pire erreur de perspective qu'on pourrait commettre en lisant *L'école, tout un programme*, ce serait sans doute d'adopter l'esprit de la « table rase » : on recommence tout à zéro, « désormais » on change son fusil d'épaule. Ce serait une grande erreur. En effet, dans ses développements les plus originaux, *L'école, tout un programme* rejoint ce qui se fait de mieux actuellement. Le Programme des programmes que ce document promet doit se situer dans la même ligne : légitimer, encourager et soutenir des approfondissements et des renouvellements qui ont comme raison d'être le profit des élèves.

Ainsi, par exemple, on évolue vers une véritable évaluation sommative au terme de chacun des cycles du primaire, se libérant de ce fait considérablement d'une emprise de l'évaluation omniprésente qu'on essaie de faire reculer depuis des années. Une approche qui tient compte des compétences propres à un domaine d'apprentissage en liaison avec des compétences transdisciplinaires surmonte des clivages dépassés entre les « contenus de formation » des programmes et la façon pédagogique de faire. Elle fait place au souci du métacognitif et des savoirs procéduraux ou méthodologiques. Elle fait naturellement appel aux capacités sociales qui jouent dans l'école. Elle privilégie en particulier les chances d'approfondir des questions complexes et proches de la vraie vie, dans le sens d'une pédagogie de projet, plutôt qu'une enfilade de mini-savoirs détachés. Dans *L'école, tout un programme*, la porte est grande ouverte à une diversité de pratiques pédagogiques : travail indépendant, apprentissage coopératif, évaluation par portfolio et par « présentation ».

Il faut être bien attentif aux différences de sens entre « garantir », « légitimer », « promouvoir » et « autoriser ». Aucun énoncé de politique ne peut **garantir** un effet dans la classe ; tout au plus, il peut l'encourager et le promouvoir. « **Légitimer** », c'est-à-dire afficher ouvertement, pour ne pas dire solennellement, l'intérêt d'un certain nombre de pratiques, c'est une partie importante de son rôle, et c'est par le fait même encourager et **promouvoir**. Au-delà, il y a **autoriser** ou permettre. De plus, en vertu de *L'école, tout un programme*, des pratiques valables sont rendues plus aisées, officiellement possibles, sans être fortement promues. Là encore, on laisse une large place au dynamisme des enseignants et des enseignantes.

6. Reacclimater des réalisations rares

Certaines réalisations rares et remarquables ont pu être menées à bien malgré le cadre du curriculum que nous nous étions donné entre 1977 et 1981. Pensons seulement au détour par les programmes dits internationaux pour échapper à la pauvreté culturelle de certains curriculums. Maintenant que le cadre proposé rejoint ceux de divers pays occidentaux soucieux d'un curriculum riche, pertinent et adapté, se peut-il que les réalisations remarquables s'étendent, moins freinées ou défavorisées ? Cela se peut fort bien. Le foisonnement de pistes de renouvellement dont *Vie pédagogique* témoigne constamment montre que les horizons déployés dans *L'école, tout un programme* sont, pour l'essentiel, facilitateurs.

Certains ont rêvé, au cours des années 60, de programmes « à l'épreuve des professeurs », *teacher-proof*, dans le vocabulaire américain d'origine. Avec *L'école, tout un programme*, cela devient impensable : la liaison entre une prise en charge par l'établissement du curriculum de cette école « nôtre » et l'*input* des programmes officiels est mieux équilibrée, et c'est tout bénéfice.

Le développement curriculaire redevient un processus continu et plus patient dans lequel la mise en œuvre concertée et pragmatique des perspectives d'un programme des programmes s'appuie et s'appuiera sur la contribution orchestrée et complémentaire de tous les « acteurs » : enseignantes et enseignants au premier chef, conseillères et conseillers pédagogiques ainsi que directrices et directeurs d'école. Dans certains cas, la phase de mise à l'essai de certains programmes sera un vaste chantier d'expérimentation qui amènera des réajustements considérables. Il faut s'en féliciter et non s'en plaindre.

7. Une obsession du succès qui mord sur le curriculum

On a vu, de 1992 à 1995, des effets multiples et heureux d'un programme lancé par le ministre de l'Éducation d'alors, M. Pagé, pour prévenir et contrer les abandons scolaires au secondaire. En même temps, on a constaté que les mesures encouragées par cette initiative touchaient très peu, sinon pas du tout, le curriculum, comme si celui-ci constituait un bloc monolithique intraitable... comme s'il fallait chercher partout ailleurs des compensations à sa rigidité, à son effet de démobilisation pour certains élèves. Or, avec cet arrière-plan, *L'école, tout un programme* propose des voies de succès pour tous et toutes, sans exclure le levier du curriculum. On touche ici inévitablement à des enjeux institutionnels qui dépassent une classe considérée isolément. Le défi consiste à se doter d'un curriculum où chacun et chacune des élèves trouve son profit. Peut-on considérer que des voies instaurées plus ou moins en parallèle — détour par le diplôme d'études secondaires du secteur des adultes, cheminements particuliers de formation, formation en alternance — redeviennent des approches qui peuvent relever d'un régime d'études commun plus souple ? Quel est le potentiel concret du principe d'une école plus orientante et peut-être, de ce fait, mieux harmonisée avec les cégeps ? Quelle est la figure concrète du vœu d'un second cycle du secondaire beaucoup plus diversifié ? Cela n'est pas articulé précisément, ni même encore imaginé à fond. Mais ce sont des pistes qui s'allient directement avec l'obsession d'une possibilité concrète de succès pour tous et toutes. S'il s'agit d'un chantier de développement à la fois curriculaire et institutionnel, il ne manque ni de difficulté ni de séduction.

Arthur Marsolais est agent de recherche au Conseil supérieur de l'éducation.

Sans la formation continue des enseignants, une réforme impossible

par Michel Legendre

« Les élèves sont par la force des choses une collectivité d'apprenants. Mais l'on se rend compte de plus en plus que l'équipe-école aussi apprend constamment. S'il est vrai que la nature même de la profession relève d'une pratique constamment réfléchie plutôt que d'une somme de savoirs acquise dès avant la pratique, on reconnaîtra inévitablement que l'environnement le plus stimulant pour une progression professionnelle sera celui d'une équipe éducative qui sait apprendre ensemble et les uns par les autres, une communauté d'apprenants. Une école de type communauté éducative pourrait favoriser le renouvellement de la formation continue : il s'agirait d'une pleine reconnaissance du mérite de l'enseignement mutuel. » (Conseil supérieur de l'éducation, 1998. *L'école, une communauté éducative, p. 30*)

Les nouveaux enjeux en éducation

La profession d'enseignant au Québec a-t-elle une véritable « culture » de formation continue ? Quels sont les principaux acteurs touchés par ce sujet ? Quelle place occupent les directions d'école dans ce dossier ? Quels sont les grands enjeux auxquels l'école québécoise doit faire face ? Quelle importance la formation continue peut-elle revêtir dans ce contexte ? Voilà autant de questions qui méritent qu'on s'y attarde quelque peu dans le contexte de la réforme qui s'amorce et qui appelle de nouvelles façons de faire sur plusieurs plans.

La question de la formation continue des enseignants est-elle liée à ces nouvelles aspirations ? Sans aucun doute et c'est ce que le présent texte vise à démontrer. La réforme qui s'amorce au Québec s'inscrit dans un contexte mondial et d'importants changements de cap vont devoir s'effectuer. Comment alors aider les divers acteurs du monde de l'éducation à relever ces nouveaux défis qui les attendent sinon en les assurant d'une nécessaire formation continue ? Bien que tous les changements à venir ne concernent pas uniquement les enseignants, il n'en demeure pas moins que c'est sur eux que repose une large part des responsabilités.

Un peu d'histoire

Il est bien reconnu que la formation continue des enseignants, du moins au primaire et au secondaire, a été déficiente depuis la réforme scolaire des années 60. Des jugements non équivoques portés par différents spécialistes ces dernières années laissent croire que des lacunes importantes ont caractérisé cet aspect de la profession. Le ministère de l'Éducation lui-même, par sa Direction de la formation du personnel scolaire, avouait, en 1993, que la formation continue souffrait d'un manque de vision d'ensemble et de balises pour l'encadrer. Il déplorait son caractère éclaté ainsi que l'absence d'orientation, de structure cohérente et de reconnaissance de toutes ses activités. Ces déficiences n'étaient pas sans entraîner des conséquences néfastes sur les compétences professionnelles du personnel et leur actualisation, ajoute-t-il.

Jetons donc un coup d'œil rapide sur les quatre dernières décennies au regard de la formation continue des enseignants, et voyons combien certains faits sont éloquents.

La réforme des années 60

Cette réforme, on le sait, a bouleversé de fond en comble le système d'éducation au Québec. Sur le chapitre de la formation des enseignants, le *règlement no : 4* (1966), adopté par le gouvernement du Québec, constitue un tournant décisif puisqu'il hausse le degré de formation générale, disciplinaire et pédagogique nécessaire pour accéder au métier. La réforme issue du *rapport Parent* est venue modifier de façon substantielle, rappelons-le, l'éducation des jeunes Québécois. La Commission Parent avait alors affirmé que le prestige d'un métier et le respect que méritent ceux qui l'exercent doivent être justement gagnés et non préalablement réclamés. C'est dans cet esprit qu'elle réclame pour les enseignants une formation universitaire, des efforts de perfectionnement pour accéder à une plus grande culture et pour développer une meilleure compétence, une plus grande probité intellectuelle et le sens de la recherche.

Dans la même foulée est promulgué, toujours par le gouvernement du Québec, le *règlement no : 5* (1968) qui détermine les règles relatives au perfectionnement et établit la rémunération des enseignants en fonction de la scolarité et du nombre d'années d'expérience. Pour être reconnu et donner lieu à une progression salariale et un avancement de classe, le perfectionnement que peut se donner un enseignant n'est soumis à aucun règlement. En fait, un enseignant a tout le loisir de poursuivre les études de son choix dans un établissement d'enseignement reconnu par le MEQ, que son programme soit lié ou non à sa discipline d'enseignement. Il est judicieux aussi de mentionner que la réforme des années 60 a consacré la spécialisation de l'enseignement.

Les années 70

En 1969, dans la foulée du *règlement n° :4* (1966), la formation des enseignants est transférée à l'université, scellant ainsi le sort des écoles normales. Dans le contexte de la révolution tranquille, Lessard et ses collaborateurs (1991), dans *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*, parlent de cet enthousiasme des enseignants, d'une hausse de leur estime de soi devant cette contribution qu'ils pouvaient apporter à la modernisation des établissements scolaires, des programmes et de la pédagogie. Les cours, les stages de formation, les diverses activités de perfectionnement étaient attrayants et valorisants. Les années 70 sont alors caractérisées par une augmentation importante de la scolarité des enseignants, passant d'une moyenne de 14,88 en 1973-1974 à 16,08 en 1981-1982 (Source : MEQ, 1983, *La formation et le perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire. Vers des aménagements*). Les universités dispensent des cours aux enseignants en exercice et on assiste alors à une véritable ruée vers le perfectionnement donnant droit à des unités. Dans une proportion de 4 sur 5, les enseignants choisissent de poursuivre leurs études à temps partiel, prolongeant leur semaine de travail par des cours en soirée ou la fin de semaine. Près de 75 p. 100 du budget de perfectionnement est alloué aux cours à unités. Si on ajoute à cela l'arrivée massive de jeunes enseignants plus scolarisés, on constate que la scolarité des enseignants québécois fait un important bond en avant. Toujours selon la même source, le pourcentage d'enseignants de 16 ans ou moins de scolarité passe de 65 p. 100 en 1973-1974 à 38 p. 100 en 1981-1982.

Une enquête de l'Université Laval, menée au début des années 90, auprès des enseignants du secondaire des régions de Québec et de Chaudière-Appalaches, révèle que 52,7 p.100 des professeurs à temps plein ont atteint 17 ans et plus de scolarité, 19,1 p. 100 ont 16 ans et seulement 17,6 p. 100 ont 14 ou 15 ans.

Les années 80 et 90

Les décennies se suivent, mais ne se ressemblent pas, pourrait-on dire. En fait, au cours des années 80, on assiste au phénomène complètement inverse de celui des années 70. Tous s'entendent pour dire qu'il y a eu une régression importante. Le Conseil supérieur de l'éducation

Photo : Denis Garon

en 1985, dans *Pour le renouvellement et le ressourcement du personnel enseignant. Avis au ministre de l'éducation*, sonne l'alarme. En 1980-1981, 14 699 enseignants, sur 67 600 à temps plein, étaient inscrits à l'université, 12 534 en 1981-1982 et 10 512 en 1982-1983. Le phénomène est brutal et significatif. En 1981-1982, la part du budget de perfectionnement allouée à une formation modifiant la scolarité est rendue à 53 p. 100, comparativement à 72,3 p. 100 en 1975-1976.

Le CSE, en 1991, dans *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, parle de l'insuffisance des activités de formation offertes aux enseignants. Seulement 37 p. 100 des enseignants, sans doute à cause de la progression dans l'échelle salariale, soutient-il, s'adonnent à du perfectionnement universitaire. Le perfectionnement se limite à quelques activités à l'occasion de journées pédagogiques et de colloques ou de congrès. Le CSE (1991) déplore le manque de diversité des offres de formation continue et l'engagement insuffisant des employeurs. Son jugement, à l'instar de bien d'autres échos, appelle un redressement.

« Dans l'ensemble, et principalement au secondaire, une direction manque encore, tant sur le plan de la conception que sur celui de l'organisation des formations initiale et continue, et une réelle maîtrise fait toujours défaut. » (CSE, 1991)

Plusieurs hypothèses pourraient sans doute expliquer cette désaffection. Est-elle liée à une saturation due à la scolarité atteinte ? Au dénigrement de la profession au début des années 80 ? À une mobilité professionnelle quasi inexistante ? À des activités de perfectionnement qui ne répondent pas aux besoins des enseignants ? À un individualisme de plus en plus caractéristique de la profession ? Voilà autant de pistes qu'il serait intéressant d'explorer. Pour certains, le vieillissement du personnel serait la justification la plus plausible, mais c'est là une excuse fort facile. Il est vrai que l'âge moyen des enseignants s'est élevé de façon importante, passant de 32 ans en 1970-1971 à 43,5 en 1988 et de 46 à 48 ans à la fin des années 90. Toutefois, aucune étude n'en fait réellement la preuve. Au contraire, l'âge ne serait pas un facteur déterminant quand on parle d'usure, de fatigue, de désabusement.

La décennie 90 tire à sa fin et on doit constater qu'il n'y a eu aucun changement significatif dans les faits. L'âge moyen continue à s'élever et, conséquemment, un renouvellement des effectifs commence à poindre à l'horizon. Le MEQ mijote une politique de formation continue depuis le début des années 90, il semble que sa parution serait imminente. Une autre décennie aura passé...

Qui sont les principaux acteurs ?

Voilà sans doute une question fondamentale à poser. Quelles sont les instances ou les personnes à qui incombe la responsabilité de la formation continue ? N'y aurait-il pas un lien à établir entre, d'une part, le nombre élevé d'acteurs en cause et le rôle qu'ils ont joué et, d'autre part, l'absence de cohérence ? Voyons cela d'un peu plus près.

Le MEQ est sans conteste l'instance première à qui revient la responsabilité du perfectionnement. Il lui appartient d'élaborer les politiques en la matière, de dégager les grandes orientations, d'établir les priorités nationales, de décider des ressources financières et de les répartir. En somme, c'est de lui qu'émane l'esprit général qui guidera les autres partenaires.

Les universités, qui représentent la deuxième instance, ont été appelées, au lendemain de la réforme, à prendre en charge la formation initiale tout en étant mises à contribution pour la formation continue. Dans le respect des politiques et des règlements du législateur, elles ont le mandat d'élaborer et de donner les programmes de formation, de constituer des équipes qualifiées de formateurs, de contribuer avec les milieux scolaires à l'élaboration et à la mise en œuvre des programmes de perfectionnement ainsi qu'à la recherche en éducation.

Sur un autre plan, les autorités scolaires locales, en l'occurrence les commissions scolaires, ont aussi leur part de responsabilité en participant à l'analyse des besoins de formation ainsi qu'à la définition des orientations et en organisant des activités de perfectionnement à l'intérieur des balises prévues par la convention collective. L'organisation de ces activités est décidée par un comité paritaire formé des représentants de la commission scolaire et du syndicat. Quelle part reste-t-il aux directions d'école ? Leur responsabilité est bien mince. Pour Fortin et Gélinas (1994), les directions d'école sont pratiquement absentes du processus de gestion du perfectionnement de « leurs » enseignants. Nous y reviendrons.

Parler de la responsabilité des enseignants est une évidence, bien que leur degré de responsabilité ait été excessivement restreint. En réalité, nonobstant leur représentation aux comités paritaires, leur participation est quasi inexistante. Il ne leur reste qu'à choisir parmi les activités offertes, si elles ne sont pas obligatoires et si on leur en donne les moyens. Laissons le soin à Claude Lessard (1990) de nous sensibiliser au virage nécessaire en vue d'une responsabilité accrue des enseignants.

« Quant au perfectionnement, la revalorisation de la profession enseignante et l'état de l'expérience et de la compétence actuelle des enseignants commandent que celui-ci soit de plus en plus pris en charge par les enseignants eux-mêmes, au sein des associations pédagogiques existantes et des centres d'enseignants locaux qui commencent à se développer ici et là sur le territoire du Québec. Si l'université peut continuer à jouer un certain rôle dans le domaine, il ne se justifie plus que l'essentiel du perfectionnement soit sous contrôle universitaire, qu'il mène à des crédits et soit automatiquement, ou presque, intégré dans l'échelle de salaires. »

Les directions d'école

Revenons quelques instants au rôle des directions d'école. Au moment où on reconnaît maintenant aux directeurs et aux directrices d'école un leadership pédagogique, il faut désormais qu'ils cessent de jouer un rôle effacé au regard du perfectionnement, comme ce fut le cas depuis des années. En effet, les orientations et les décisions se prenaient à d'autres niveaux et échappaient donc aux cadres scolaires dans les établissements. Depuis quelque temps, le discours change et l'appel à une plus grande responsabilisation des milieux scolaires se fait entendre. Dans ce contexte, le rôle du directeur d'école devra être modifié afin de lui redonner le pouvoir d'infléchir le fonctionnement de son école vers l'accroissement de la responsabilité et de la participation de tous, y compris sur le chapitre du perfectionnement. Le discours sur le partenariat à établir pour définir les besoins en matière de formation inclut désormais les directions d'école. Cette nouvelle culture de coopération à instaurer constitue un important défi pour un directeur d'établissement. Pour convaincre son personnel de la nécessité d'un changement de cap, il doit être en mesure d'opérer ce changement chez lui d'abord, dans son mode de gestion.

En cette fin de siècle, nous sentons le besoin de chercher une nouvelle voie, nous dit Claude Lessard (1995), qui nous permettra de renouveler le métier d'enseignant et d'améliorer la qualité des apprentissages des élèves. Dans ce climat de redéfinition du rôle des milieux éducatifs, on s'entend sur la nécessité de redonner aux écoles le leadership pédagogique dont la responsabilité

première incomberait au chef d'établissement. Dans leur rapport final, les commissaires des États généraux sur l'éducation nous le rappellent très clairement en insistant sur les compétences que les directeurs et directrices devront acquérir à cet égard et sur leur capacité à composer avec un renforcement de l'autonomie professionnelle des enseignants. La *Loi sur l'instruction publique* s'inscrit d'ailleurs dans ce sens.

Le rôle du directeur d'école, de toute évidence, est réorienté vers cette capacité de mobilisation de ses troupes qui, nous dit O. Cousin (1993), « *permet essentiellement de briser l'isolement des professeurs et offre une cohérence dans l'activité pédagogique et éducative de l'établissement.* » Dans un contexte de décentralisation, le directeur devient plus responsable du produit livré, de l'« effet d'établissement » engendré sous sa direction. Il doit donc favoriser l'acquisition de nouvelles habiletés, nous dit encore O. Cousin (1993), pour « *sortir d'une action orientée autour des tâches administratives pour s'impliquer plus ouvertement dans l'action pédagogique.* » Aussi, ajoute Monica Gather Thurler (1993), pour « *mettre à la disposition des enseignants un espace de liberté, (...) de les encourager au tâtonnement et à une attitude expérimentale, (...) à créer un climat empreint de confiance.* »

Le leadership du « nouveau » directeur d'école doit donc être résolument orienté vers l'innovation, l'ouverture, la coopération et l'animation pédagogique. Ce mandat redéfini exige qu'il se préoccupe grandement du ressourcement de son personnel. Le directeur d'école doit être capable, en s'associant à ses partenaires, de faire une juste lecture des forces et des faiblesses de son milieu afin d'en arriver à corriger le tir dans certains domaines. Or le redressement de certaines situations déficientes exige souvent une formation adaptée à elles pour donner des résultats satisfaisants. Cette nouvelle responsabilité d'une réelle animation pédagogique dans un contexte où se côtoient enseignants chevronnés et débutants oblige aussi le directeur à considérer la formation de son personnel, les enseignants notamment, comme une priorité. R. Bisaillon (1993), dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol.XIX, nous rappelle cette obligation qui sera faite aux établissements d'enseignement, dans un proche avenir, de rendre des comptes, de se considérer, donc, comme responsables du produit livré. Voilà une responsabilité de taille pour les directeurs ou les directrices, à savoir être capables de faire fructifier dans leur équipe le talent et de « *faire preuve d'imagination, de volonté et de clairvoyance pour transmettre leur passion et amener leur équipe à se dépasser* » diront Gagné et Lefèvre (1995) dans le *Futur présent.*

Un avenir prometteur ?

Nous avons vu que la décennie 90, sur le plan de la formation continue, s'amorçait dans la continuité des années 80 avec son lot d'activités hétéroclites, un perfectionnement universitaire en chute libre, une absence de politique cohérente et on pourrait ajouter une réduction des subventions.

En 1993, la Direction de la formation du personnel scolaire du MEQ publiait un document, *La formation continue du personnel enseignant. Orientations et principes directeurs.* Ce document de travail a été revu et a fait l'objet d'une présentation à l'occasion d'un colloque tenu en mars 1987. *Choisir plutôt que subir le changement* vient traduire les grandes orientations que le MEQ entend suivre sur le chapitre de la formation continue des enseignants.

On situe la formation continue dans une perspective d'éducation permanente, nécessaire dans un contexte d'exigences renouvelées de l'action éducative qui commandent de nouvelles façons de faire. Les avenues à explorer doivent être définies en partenariat et les ressources financières devront être adéquates pour véritablement répondre aux besoins du milieu.

On fait état de ces nouvelles réalités sociales et scolaires qui exercent un effet considérable sur la vie quotidienne des établissements scolaires et qui nécessitent, par ricochet, une formation appropriée. Le MEQ reconnaît le rôle clé des enseignants pour assurer une formation de qualité et une inévitable formation continue en vue du développement de l'autonomie professionnelle dans la perspective d'une professionnalisation et d'une revalorisation de la profession.

D'autres réalités, nous indique encore ce document, militent en faveur d'une solide formation continue. Entre autres choses, le nombre imposant d'enseignants à statut précaire qui sont souvent appelés à s'adapter à des tâches pour lesquelles ils ne sont pas toujours adéquatement préparés. Le vieillissement du personnel, le caractère statique de la carrière, où la mobilité professionnelle est pratiquement inexistante, et tous les nouveaux défis éducatifs reliés à l'évolution de la société, avec tout ce qu'ils impliquent, sont encore des réalités à prendre en considération.

C'est donc dans ce contexte que la Direction de la formation du personnel scolaire a publié ses intentions qui visent à un redressement de la situation. Elle amorce sa réflexion à partir de débats plus larges qui ont cours aux États-Unis, en Europe et même ailleurs au Canada. Ces discours ont trait à la nécessité de l'apprentissage continu, à la définition d'un nouveau professionnalisme, au rôle important des enseignants dans cette conception de l'éducation vue comme valeur sociale et économique et, finalement, à une plus grande responsabilité du personnel dans un fonctionnement en partenariat.

On y rappelle l'importance que la ministre de l'Éducation accorde à la formation continue dans son plan de réforme de l'éducation en citant les propos des commissaires des États généraux sur l'éducation quand ils parlent de cette évolution sociale des 30 dernières années au Québec : éclatement de la famille, écart grandissant entre riches et pauvres, pluralisme, pluriethnicité, mondialisation des marchés, etc.

Les orientations ministérielles se fondent sur six grands principes qui, dit-on, feraient maintenant consensus, à savoir que la formation continue est une nécessité, un devoir pour les enseignants, une responsabilité collective, un processus actif, une contribution à l'atteinte des finalités éducatives, un esprit à transmettre aux élèves. À partir de là, des actions concrètes devraient être mises en place :

- l'accessibilité à la formation doit être possible pour l'ensemble du personnel enseignant ;
- la formation continue doit s'inscrire dans un plan intégré ;
- elle doit reposer sur l'engagement et la concertation ;
- elle doit permettre de répondre aux besoins des individus et de l'organisation ;
- elle doit reposer, pour une bonne part, sur l'expertise et la compétence du personnel enseignant ;
- elle doit se donner dans divers lieux et par différents modes ;
- elle doit être reconnue, pouvant même servir à la progression de la carrière et à la mobilité horizontale ou verticale ;
- elle doit être évaluée.

Le document de 1996 traite de questions qui soulèveront beaucoup de passion dans les débats à venir, particulièrement en ce qui a trait à la professionnalisation du métier d'enseignant et à une reconnaissance de la formation dans la mobilité du personnel scolaire.

Quant aux rôles et aux responsabilités de chacun des partenaires,– signe des temps sans doute –, on constate un ordre tout à fait inverse pour ce qui est de l'importance de ces derniers par rapport à ce qu'on a connu jusqu'à maintenant et dont il a été fait état précédemment. Dans le souci de redonner du pouvoir aux établissements scolaires, on trouve, au premier plan, les enseignants et les directions d'école et au second plan, les commissions scolaires et le MEQ. Les universités, au premier rang quant à l'avancement des connaissances et à leur engagement dans la recherche, de même que les syndicats et les associations professionnelles demeurent des partenaires privilégiés qui devront veiller à répondre aux besoins du milieu et à participer à la concertation avec les divers paliers des organisations en cause.

Voilà donc qu'un autre pas est franchi en vue de l'élaboration d'une politique officielle. On peut toutefois se questionner sur ces longs délais depuis la parution du document de travail de 1993, qui ne s'est toujours pas traduit par l'élaboration d'une politique officielle au-delà de cinq ans plus tard. Serait-ce que d'autres impératifs,

dans la foulée des bouleversements majeurs qui secouent actuellement le monde québécois de l'éducation, ont été jugés prioritaires ? Serait-ce que les restrictions budgétaires s'accommoderaient mal d'une telle politique ? Serait-ce que la volonté politique n'existe que dans les intentions ?

Est-il permis de penser, cette fois, que le vieil adage selon lequel le passé est garant de l'avenir sera démenti ? Peut-on penser, ou espérer que les débats autour de cette question, dont les États généraux sur l'éducation ont largement fait état, puissent exercer une pression suffisante pour qu'émerge enfin une véritable politique de formation continue ? Souhaitons-le. Les commissaires, dans le *Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*, exprimaient le désir que la formation continue ne se limite pas, comme c'est le cas actuellement, à quelques activités organisées lors de journées pédagogiques si largement décriées, autant par les enseignants et les directions d'école que par les commissions scolaires, le MEQ et le CSE. La formation continue est devenue une exigence inhérente à la profession et à son évolution.

La décennie 90 tire à sa fin. Les milieux scolaires québécois vivent une réforme des plus importantes et plusieurs acquis sont remis en cause. Les changements ne sont pas que structurels ; ils visent aussi à circonscrire les finalités éducatives que nous voulons poursuivre comme société. C'est à une redéfinition de la mission éducative que nous sommes conviés et les commissaires des États généraux sur l'éducation nous le rappellent quand ils disent : « *[...] la réforme de l'éducation que nous entreprenons doit contribuer à l'émergence d'une société plus juste, plus démocratique et plus égalitaire et nous permettre de progresser vers une plus grande humanité* » (États généraux sur l'éducation, 1996). Devant tous ces enjeux et ces nouveaux défis qui se posent aux milieux scolaires, souhaitons que la formation continue du personnel scolaire soit considérée comme un moyen facilitant et non comme un autre dossier auquel il faut s'attaquer ou comme une autre mode qui finira bien par passer. Comme préalable à toute velléité de changement sur ce chapitre, une politique ministérielle doit être élaborée dans les plus brefs délais. Sinon, il serait utopique de penser que les milieux scolaires se prendront véritablement en main dans la foulée des nombreux changements à venir. Dans le contexte aussi du remplacement d'une partie importante des effectifs, la question de la formation se pose de façon plus impérative encore.

Selon Gagné et Lefèvre (1995), le monde de l'éducation accuse un réel retard dans son rôle de transmission du savoir. Alors qu'aujourd'hui le marché du travail a besoin de spécialistes « polyvalents » capables d'échanges transversaux entre plusieurs secteurs d'activité, l'organisation de l'éducation repose encore sur une conception inverse, « *le réel est saucissonné en disciplines séparées, approfondies et transmises chacune de leur côté par des spécialistes qui ne se parlent pas* ».

VERS UNE NOUVEAU PROFESSIONNALISME...

Ce nouveau contexte, donc, qui pointe à l'horizon aura des répercussions importantes sur la formation de l'enseignant, son développement professionnel, ses conditions de travail et la définition de son rôle.

Tout ce discours sur la responsabilisation des enseignants et leur nécessaire participation à l'animation et au développement pédagogiques viendra-t-il à bout des réticences et des mauvais souvenirs ? On ne peut qu'espérer qu'un tel mouvement finisse par poindre à l'horizon, mais on y parviendra pour autant qu'on se préoccupe au plus haut point de la valorisation du statut d'enseignant et pour autant aussi que les administrateurs scolaires reconnaissent la valeur et la nécessité d'une formation continue. Réussira-t-on à convaincre les enseignants que la valorisation et la reconnaissance de leur profession passent aussi par un souci de formation continue ?

On fait largement état depuis quelque temps de la nécessité d'une culture générale pour les enseignants. Le document d'orientation du MEQ sur la formation continue y attache de l'importance, comme l'avait fait le *rapport Parent* (1963). Comment alors accéder à cette culture générale si l'enseignant demeure confiné dans une classe à transmettre son savoir de spécialiste ? Il est nécessaire de décompartimenter le travail de l'enseignant, de le faire participer aux grands débats en éducation autrement que par la seule voie corporatiste. Il est impérieux de le sensibiliser à ses nouveaux défis et de l'outiller pour qu'il soit capable d'y faire face. De son côté, l'enseignant doit reconnaître que c'est là une réalité qui fait partie intégrante de sa profession. La *Loi de l'Instruction publique* reconnaît même ce devoir dans l'exercice de la profession. Les changements sociaux, l'évolution technologique, la recherche en éducation et les nouveaux besoins du marché du travail devraient être considérés comme des justifications incontournables de la nécessité d'une formation continue. La professionnalisation du métier, dont on parle de plus en plus, passe aussi par cette voie.

Le monde scolaire québécois est à la croisée des chemins : les prochaines années seront déterminantes pour la mise en place d'un système éducatif renouvelé. La formation continue sera un dossier parmi tant d'autres. En cette période caractérisée par la fin de l'État providence, par la prise en charge de sa propre destinée, par l'émergence de l'école « communautaire », par ce défi de la réussite du plus grand nombre, par la mondialisation, quelle place saura-t-on accorder à la formation continue du personnel enseignant et des autres catégories de personnel scolaire ? Quels défis suffisamment mobilisateurs animeront l'enseignement de masse ? Quelles répercussions les nouvelles technologies auront-elles sur la tâche de l'enseignant ? Sur le fonctionnement de l'école ? Saura-t-on préparer les enseignants à cette véritable révolution que les technologies modernes risquent de provoquer ? Les enseignants sauront-ils comprendre les enjeux d'une société en changement et s'y adapter ? Seront-ils capables de reconnaître l'ampleur du rôle social inhérent à leur profession ?

Voilà, à mon avis, pourquoi il est pertinent de continuer à suivre l'évolution du dossier de la formation continue. Elle est bien finie cette période où l'acquisition de connaissances s'étendait sur deux décennies de sa vie, soit entre la maternelle et l'université. Maintenant apprendre est l'affaire de toute une vie ... et un moyen de survie. La formation continue doit être un « *objectif national* » nous disent Mercier et Lefèvre (1995).

Michel Legendre est directeur adjoint à l'école Les Compagnons-de-Cartier à Sainte-Foy.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, Québec, 1991.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*, Québec, avril 1998.

COUSIN, Olivier. « L'effet d'établissement. Construction d'une problématique », dans *Revue française de sociologie*, vol. XXXIV, n° 3, Paris, 1993, p. 395-419.

DAVID, Hélène et Christian PAYEUR. *Vieillissement et condition enseignante*, Montréal, Centrale de l'enseignement du Québec, 1991.

DIRECTION DE LA FORMATION DU PERSONNEL SCOLAIRE. *La formation continue du personnel enseignant. Orientation et principes directeurs - Document de travail*, Québec, MEQ, 1993.

DIRECTION DE LA FORMATION ET DE LA TITULARISATION DU PERSONNEL SCOLAIRE. *Choisir plutôt que subir le changement. Orientations de la formation continue du personnel enseignant*, Québec, Gouvernement du Québec, novembre 1996, 17 pages.

ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION. *Renouer notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires - Rapport final de la Commission des états généraux*, MEQ, Bibliothèque nationale du Québec, 1996.

FORTIN, Régent, et Arthur GÉLINAS. *L'équipe-école et le perfectionnement*, Projet de formation recherche, Université du Québec à Rimouski, 1994.

GAGNÉ, Pierrette et, Michel LEFÈVRE. *Le futur présent. L'individu et l'organisation dans la nouvelle économie*, Montréal, 1995.

LESSARD, Claude. « Voies d'avenir pour favoriser le renouvellement de la pratique pédagogique », *Vie pédagogique*, n° 92, janvier-février 1995, p. 35-38.

LESSARD, Claude, Madeleine PERRON et Pierre-W. BÉLANGER. « La professionnalisation de l'enseignement et la formation des enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, Montréal, vol.XIX, n° 1, 1993.

LESSARD, Claude, Madeleine PERRON, et Pierre-W. BÉLANGER *La profession enseignante au Québec -Enjeux et défis des années 1990*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1991.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La formation et le perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire – Vers des aménagements*, Bibliothèque nationale du Québec, Québec, 1983.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, février 1997, 26 pages.

THURLER, Monica Gather. « Amener les enseignants vers une construction active du changement : pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation », dans *Éducation et recherche*, vol. XV, n° 3, Bruxelles, 1993, p.218-235.

Les effets du milieu scolaire sur la motivation et le rendement des filles au secondaire

par Roch Chouinard, Carole Vezeau et Thérèse Bouffard

Milieu scolaire, motivation et appartenance sexuelle

Lorsqu'il s'agit de motivation et d'émotion en contexte scolaire, il importe de prendre en considération le sexe des élèves en cause. Par exemple, lorsqu'on les compare à des garçons ayant des résultats scolaires équivalents, on constate que les filles montrent souvent plus d'anxiété et une moins grande confiance en elles. Alors que les garçons sont enclins à attribuer leurs succès à leur habileté et leurs difficultés à des causes externes et passagères, les filles sont plutôt portées à considérer leurs réussites comme le fruit de leurs efforts acharnés et leurs difficultés comme le signe d'un manque d'habileté. Les filles ont donc moins tendance que les garçons à expliquer leurs succès scolaires par leurs capacités et leurs difficultés par la malchance. En même temps, elles sont plus portées que les garçons à attribuer leurs succès à des causes externes comme l'aide reçue ou la facilité des tâches. Cette façon de voir la réussite et la compétence à l'école explique pourquoi les filles sont moins fières que les garçons lorsqu'elles réussissent et pourquoi elles connaissent une diminution plus marquée de leurs efforts après un échec (Chouinard, 1996).

Ces différences entre les filles et les garçons sont particulièrement évidentes en mathématiques et dans les disciplines à caractère scientifique. Ainsi, les filles se disent moins habiles dans ces disciplines et elles s'attendent à de moins bons résultats. Ces attitudes peuvent avoir des effets importants sur les décisions et le comportement de certaines adolescentes en entraînant, par exemple, une diminution de leurs efforts en mathématiques et l'évitement des situations reliées à cette discipline. Aussi les filles sont-elles moins portées à s'orienter vers des parcours scolaires et professionnels faisant appel aux mathématiques (Fortier, 1994). Bien qu'elles soient observées dès le début du primaire, les différences décrites ci-dessus entre les attitudes des filles et celles des garçons sont plus importantes au secondaire et ont de plus lourdes conséquences étant donné les choix déterminants qui s'effectuent à cet âge.

Cela dit, le milieu scolaire québécois a connu, au cours des années 60 et 70, des transformations importantes. Parmi celles-ci, la création d'un nombre important d'écoles secondaires mixtes représente un changement majeur puisque, traditionnellement, les filles et les garçons étaient scolarisés dans des établissements distincts. Peu de débats ont accompagné le passage à la mixité dans les écoles et peu d'études ont permis d'évaluer ses effets sur la motivation et les résultats des élèves ainsi que sur leur parcours scolaire et professionnel ultérieur. Les travaux de Dale (1974), menés aux États-Unis, ont montré que les élèves de même que les enseignants et les enseignantes préféraient alors l'école mixte, évaluant de façon favorable l'atmosphère générale de ce type d'établissement. Ces travaux rapportaient aussi une amélioration du rendement scolaire chez les garçons, attribuée à la mixité, alors qu'aucun changement notable ne se produisait chez les filles.

Cependant, le Québec ne fut pas seul à passer à la mixité scolaire. En effet, ce phénomène est commun à l'ensemble des systèmes d'éducation occidentaux. Il n'est donc pas surprenant que de nombreuses études, menées dans différents pays, aient traité de cette question. La majorité de ces études nous portent à croire que l'école mixte n'est peut-être pas le milieu scolaire idéal qu'on croyait au moment de son implantation. Ainsi, bon nombre de chercheurs ont mis en évidence le fait que les écoles séparées ont un effet plus favorable sur la réussite de leurs élèves que les établissements mixtes. Toujours selon les études sur le sujet, les filles profiteraient particulièrement du fait d'être scolarisées séparément de l'autre sexe, les effets d'un milieu scolaire exclusivement féminin se manifestant surtout en mathématiques et dans les disciplines à caractère scientifique. Comparées à celles qui fréquentent une école mixte, par exemple, les élèves des écoles pour filles seulement obtiennent de meilleurs résultats en mathématiques et en sciences (Foon, 1988). De plus, elles sont plus portées à suivre des cours à option (Lee et Bryk, 1986) et à poursuivre leurs études dans ces disciplines (Miller-Bernal, 1993). Elles font donc preuve de plus d'engagement et de persévérance.

Par ailleurs, il existe des liens très étroits entre l'engagement, la persévérance, le rendement à l'école et l'adoption d'attitudes propices à l'apprentissage comme la confiance en soi (Chouinard et Bouffard, 1998). Ainsi, le maintien d'attitudes positives agit favorablement sur l'engagement, la persévérance et le rendement en classe. En retour, de bons résultats encouragent le maintien de ces attitudes. Or, il apparaît justement que les élèves des écoles pour filles entretiennent des attitudes plus positives envers les mathématiques, les sciences et l'école en général que celles des écoles mixtes (Harvey et Stables, 1986). Entre autres choses, elles auraient plus confiance en elles, percevraient un plus grand encouragement de la part de leurs parents et de leurs enseignants et enseignantes et reconnaîtraient davantage l'utilité des différentes matières scolaires.

Cependant, les affirmations de ces chercheurs peuvent être mises en doute pour deux raisons. Tout d'abord, la majorité des études dans lesquelles on affirme la supériorité des écoles pour filles par rapport aux écoles mixtes

Photo : Denis Gamon

arrivent à cette conclusion après avoir comparé des élèves fréquentant des établissements privés pour filles à celles d'écoles publiques mixtes. Considérant la sélection des élèves qu'effectue les écoles privées, il est dès lors difficile de savoir si les différences observées sont attribuables aux caractéristiques du milieu scolaire ou aux caractéristiques initiales des élèves. En d'autres mots, il est possible que ces différences aient été présentes avant l'admission de l'élève à l'école et donc, que le milieu scolaire, mixte ou non, n'ait en définitive que peu d'importance. Ensuite, les études sur le sujet ont été menées à l'étranger, plus particulièrement aux États-Unis. Les effets du passage à la mixité, au Québec, sur la motivation et les résultats scolaires des filles sont mal connus, et ce, d'autant plus que le milieu scolaire québécois a effectué ce passage plus rapidement que d'autres.

Pour ces raisons, nous avons voulu examiner les attitudes et le rendement des élèves québécoises du secondaire selon qu'elles fréquentent une école pour filles seulement ou une école mixte, tout en considérant le caractère privé ou public de leur établissement. Étant donné que plusieurs études antérieures sur la mixité ont porté sur les mathématiques et que les attitudes des deux sexes diffèrent de façon considérable en ce qui concerne cette matière scolaire, c'est cette dernière que nous avons retenue aux fins de la présente étude, qui a consisté à faire remplir différents questionnaires à environ 1 500 adolescentes de la première à la cinquième secondaire venant de onze écoles de la grande région de Montréal. Ces élèves étaient scolarisées dans l'un des quatre milieux suivants : écoles privées mixtes, écoles privées pour filles seulement, écoles publiques mixtes et écoles publiques pour filles seulement. Les questionnaires utilisés portaient sur différentes variables associées à la motivation et à la réussite à l'école :

- la perception des élèves pour ce qui est de l'encouragement que leur donnent leurs parents et leurs enseignants et enseignantes ;
- la perception des élèves en ce qui concerne leur capacité de faire des efforts et leur possession d'aptitudes intellectuelles suffisantes pour réussir ;
- l'anxiété provoquée par les mathématiques ;
- la confiance en soi dans cette matière ;
- les stéréotypes sexistes à l'endroit des mathématiques ;
- les buts d'apprentissage et de performance que les élèves se fixent dans cette matière ;
- l'utilisation des stratégies d'apprentissage ;
- le rendement en mathématiques.

Qu'en est-il au Québec ?

Afin de nous assurer que les éventuelles différences sont bien liées au milieu scolaire (école mixte ou école pour filles seulement) et non à d'autres facteurs, nous avons examiné séparément les résultats des élèves des deux cycles du secondaire. En effet, les jeunes du premier cycle ont une expérience encore limitée de leur milieu scolaire. Celui-ci ne devrait donc pas avoir beaucoup d'effet. Au contraire, l'influence du milieu scolaire devrait être plus évidente au second cycle étant donné que les élèves y sont exposées depuis plus longtemps.

Au premier cycle du secondaire, les seules différences observées au cours de la présente étude sont associées au caractère privé ou public de l'école fréquentée. Ainsi, les scores obtenus par les filles des écoles privées indiquent qu'elles reçoivent plus d'encouragement de la part de leurs parents, qu'elles ont une meilleure perception de leur intelligence et de leur capacité à faire des efforts. Ces élèves manifestent aussi plus de confiance en soi et entretiennent moins de stéréotypes sexistes à l'endroit des mathématiques. De plus, elles se fixent des buts plus élevés, utilisent davantage les stratégies d'apprentissage et obtiennent de meilleurs résultats que les filles des écoles publiques, mixtes ou non. Il n'existe sur ce plan aucune différence particulièrement attribuable au milieu scolaire. En effet, le fait de fréquenter une école mixte ou une école pour filles seulement ne semble pas déterminant au premier cycle du secondaire.

Au second cycle du secondaire, on constate cependant l'apparition de plusieurs différences attribuables au milieu scolaire. De façon générale, les élèves des écoles pour filles seulement, privées et publiques, disent recevoir plus d'encouragement de la part de leurs parents et de leurs enseignants et enseignantes. Ensuite, elles considèrent plus que les élèves des écoles mixtes qu'elles possèdent l'intelligence nécessaire pour réussir et elles entretiennent moins de stéréotypes sexistes. De plus, ces élèves se fixent des buts de performance plus élevés que celles des écoles mixtes. Finalement, les élèves des écoles privées et publiques pour filles obtiennent des résultats de 10 p.100 supérieurs en mathématiques comparativement aux filles fréquentant un établissement mixte.

Par ailleurs, les effets du milieu scolaire sont encore plus importants dans les établissements privés. Ainsi, les élèves des écoles privées pour filles ont plus confiance en elles et se disent davantage capables de faire des efforts que celles des écoles privées mixtes. De plus, elles perçoivent mieux l'utilité des mathématiques et cherchent à atteindre des buts d'apprentissage plus élevés. Ainsi, les résultats de la présente étude menée au Québec confirment ceux qui ont été obtenus à l'étranger selon lesquels, en mathématiques à tout le moins, les filles scolarisées dans un milieu féminin manifestent des attitudes plus propices à l'apprentissage et obtiennent de meilleures notes. Ces résultats ne peuvent être expliqués que par le type de milieu scolaire, puisqu'aucune différence attribuable à ce facteur n'a été décelée au premier cycle du secondaire, les différences n'apparaissant qu'au second cycle. Il est clair aussi que les différences entre les élèves fréquentant les différents établissements d'enseignement secondaire tiennent à deux facteurs distincts. Au début du secondaire, le caractère privé ou public de l'établissement semble être le critère déterminant, ce qui est probablement une conséquence de la sélection plus grande généralement effectuée par les écoles privées. Au second cycle du secondaire, toutefois, les différences observées ne sont plus uniquement liées au caractère privé ou public de l'école, mais aussi au type de milieu. Ainsi, les élèves des écoles privées pour filles sont les plus avantagées. Cependant, les élèves des écoles publiques pour filles rattrapent et dépassent à plusieurs égards celles des écoles privées mixtes, notamment sur le plan des attitudes et du rendement scolaires. On peut donc conclure que les filles tirent profit, à l'adolescence, de la fréquentation d'un milieu scolaire exclusivement féminin.

Quelles sont les causes des différences observées et comment atténuer leurs effets ?

Actuellement, les causes de l'émergence de différences attribuables au type de milieu scolaire ne sont pas claires. Plusieurs facteurs pourraient expliquer pourquoi les filles scolarisées dans des écoles qui leur sont réservées manifestent des attitudes plus positives et obtiennent de meilleurs résultats que les autres. Tout d'abord, la présence d'un nombre plus élevé de professeurs féminins dans les écoles pour filles pourrait jouer un rôle important puisque les adolescentes y côtoient davantage de modèles féminins, notamment en mathématiques et en sciences. Cette présence accrue de femmes, très importante dans les écoles privées pour filles, pourrait susciter l'apparition de vocations dans ces disciplines ou, à tout le moins, transmettre aux élèves l'idée qu'elles leur sont accessibles.

Ensuite, il est connu que, si les stéréotypes sexistes sont transmis principalement par la famille et la société en général, ils sont néanmoins perpétués par le milieu scolaire. Eccles et Blumenfeld (1985) rapportent en effet que l'école mixte contribue au déclin des attitudes positives des filles à l'endroit des mathématiques. Selon ces chercheurs, certains comportements involontaires des enseignants et enseignantes entretiennent les différences dans les attitudes des filles et des garçons. Par exemple, les enseignants et enseignantes de mathématiques accorderaient plus d'attention aux garçons et amèneraient plus souvent ces derniers à s'engager dans des interactions propices au développement de la confiance en soi et de l'intérêt pour cette discipline, alors que les filles recevraient moins souvent une rétroaction informative sur leur travail. Ainsi, toujours selon les mêmes chercheurs, les enseignants et les enseignantes de mathématiques auraient plutôt tendance à féliciter les filles pour la pertinence de leurs questions, tandis que les garçons recevraient surtout des félicitations pour la qualité de leurs réponses et de leur travail. D'autres chercheurs ont confirmé les résultats qui précèdent et ont tous trouvé des différences significatives dans les attitudes et les comportements des enseignants et enseignantes selon le sexe de leurs élèves. L'ensemble des études sur cette question indique donc que l'école mixte ne fait pas assez pour réduire les stéréotypes sexistes associés à l'apprentissage et aux disciplines scolaires.

Finalement, comme nous l'avons déjà signalé au début du présent texte, il est souvent rapporté que les filles et les garçons ne s'expliquent pas leurs succès et leurs difficultés

de la même façon. Ainsi, les garçons sont enclins à attribuer leurs succès à leur habileté et leurs difficultés à des causes externes et passagères comme la malchance. Quant aux filles, elles sont plutôt portées à expliquer leurs succès par leur acharnement à la tâche et à considérer leurs échecs comme le signe d'un manque d'habileté (Stipek et Gralinski, 1991). Il est donc possible que les filles des écoles mixtes reçoivent des messages négatifs de la part des garçons quant à la nécessité de faire des efforts à l'école. Ces messages auraient d'autant plus d'importance à l'adolescence alors que les filles cherchent de plus en plus à être acceptées des garçons.

Cela dit, les résultats de la présente étude ne signifient pas qu'il est préférable de scolariser les filles et les garçons séparément à l'adolescence et que l'on doit revenir au système scolaire d'avant la Révolution tranquille. Selon nous, ils indiquent plutôt des éléments que le milieu scolaire devrait prendre en considération pour que les filles profitent pleinement de la mixité. En ce sens, il conviendrait tout d'abord de tenter systématiquement de persuader l'ensemble des élèves des deux sexes du rôle essentiel de l'effort dans la réussite scolaire. Ensuite, il faudrait s'assurer que les filles côtoient un nombre suffisant de modèles féminins en mathématiques et dans les disciplines à caractère scientifique. Finalement, il faudrait favoriser une prise de conscience chez les enseignantes et les enseignants du secondaire quant à leur façon différente d'intervenir selon le sexe de leurs élèves.

En conclusion, bien que le groupe des garçons soit actuellement beaucoup plus à risque en ce qui concerne la démotivation et l'abandon scolaire, il n'en demeure pas moins que, prises individuellement, plusieurs filles entretiennent des attitudes peu propices à l'engagement et à la réussite dans certains domaines, limitant ainsi leurs perspectives d'avenir. Or, il apparaît de plus en plus nettement que les filles fréquentant un milieu scolaire exclusivement féminin sont, au contraire, portées à adopter des attitudes menant à l'engagement, à la persévérance et, en fin de compte, à un meilleur rendement scolaire. Il s'agit là, croyons-nous, d'indications pouvant mener à une amélioration des conditions existant dans les écoles mixtes, amélioration qui ne peut être que bénéfique, et ce, pour les élèves des deux sexes.

Roch Chouinard est professeur à l'Université de Montréal, Carole Vezeau enseigne au cégep Joliette De Lanaudière et Thérèse Bouffard est professeure à l'Université du Québec à Montréal.

Les auteurs tiennent à remercier les élèves et le personnel des écoles suivantes : Brébeuf, Lavigne, Le Boisé, L'Envolée, Louise-Trichet, Marguerite-de-La-Jemmerais, Mgr-Lacourse, Saint-Jean-Vianney, Saint-Maurice, Urgel-Archambault, Villa-Maria.

La présente étude a été subventionnée en partie grâce aux fonds FCAR et CRSH ainsi qu'au Fonds de recherche à allocation interne (FRAI) de l'Université de Sherbrooke.

RÉFÉRENCES

CHOUINARD, R. *Programme de motivation à l'autorégulation destiné aux élèves du secondaire en difficulté d'apprentissage*, thèse de doctorat inédite, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, 1996.

CHOUINARD, R. et T. BOUFFARD. « Autorégulation, motivation et intervention auprès des élèves en difficulté » dans P. Mongeau et L. Lafortune (dir.), *Interventions métacognitives : expérimentations et évaluation*, Montréal, Logiques, 1998.

DALE, R. R. *Mixed or Single-Sex School ?*, vol. III, London, Routledge, 1974.

ECCLES, J. S. et P. BLUMENFELD. « Classroom Experiences and Student Gender : Are There Differences and Do They Matter ? » dans L. Wilkinson et C. Marret (dir. publ.), *Gender Influences in Classroom Interactions*, Floride, Academic Press Inc, 1985, p. 79-113.

FOON, A. E. « The Relationship Between School Type and Adolescent Self Esteem, Attributions Styles and Affiliation Needs : Implication» for Educational Outcome », *British Journal of Educational Psychology*, 1988, 58, 44-54.

FORTIER, M. S. *Une analyse motivationnelle de la poursuite des études en sciences*, thèse de doctorat inédite, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, 1994.

HARVEY, T. J. et A. STABLES. « Gender Differences in Attitudes to Science for Third Year Pupils : An Argument for Single-Sex Teaching Groups in Mixed Schools », *Research in Science and Technological Education*, 1986, 4, 163-170.

LEE, V. E. et A.S. BRYK. « Effects of Single-Sex Secondary Schools on Student Achievement and Attitudes », *Journal of Educational Psychology*, 1986, 78, 381-395.

MILLER-BERNAL, L. « Single-Sex versus Coeducational Environments : A Comparison of Women Students' Experiences at Four Colleges », *American Journal of Education*, 1995, 102, 25-54.

STIPEK, D.J. et J.H. GRALINSKI. « Gender Differences in Children's Achievement-Related Beliefs and Emotional Responses to Succes and Failure in Mathematics », *Journal of Educational Psychology*, 1991, 83, 361-371.

ABRÉGÉ

AUTONOMIE ET ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENTS : L'ART DU PILOTAGE AU TEMPS DU CHANGEMENT

Tel était le thème du colloque international organisé par l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (AFIDES) qui a eu lieu en octobre dernier et auquel ont participé quelques centaines de personnes du Québec principalement, mais aussi de certains pays de la francophonie.

À l'ouverture du colloque, M. Robert Bisaillon, sous-ministre adjoint, a rappelé que la responsabilité de la réussite des élèves appartient à toute l'école et à la communauté. Aussi, dans la réforme de l'éducation, a-t-on choisi de donner à ceux qui sont le plus près du milieu la possibilité de chercher des solutions aux problèmes et a-t-on misé sur les compétences des enseignants. Cependant, aucun pouvoir ne peut être exercé de façon isolée ; c'est plutôt l'équilibre des pouvoirs entre les partenaires qui est recherché.

L'application des dispositions de la réforme nécessite une nouvelle culture dans les établissements. M. Bisaillon en décrit cinq dimensions : 1) l'exercice de la collégialité, 2) l'émergence d'une communauté éducative, 3) le fonctionnement par consensus, 4) la capacité de prendre des initiatives et de faire des choix, 5) la nécessité de se fixer des objectifs et d'élaborer des stratégies. Quant à l'évaluation institutionnelle, M. Bisaillon la considère comme le premier regard porté sur l'organisation, le fonctionnement et les services, celui de l'intérieur. « Sans ce regard, ajoute-t-il, les établissements se soumettent aux regards extérieurs. »

CONFÉRENCE D'OUVERTURE

Invité à prononcer la conférence d'ouverture du colloque, M. Philippe Perrenoud, professeur à l'Université de Genève et auteur de nombreux ouvrages sur l'éducation, l'avait intitulée « L'établissement scolaire entre mandat et projet : vers une autonomie relative ». Il a fait porter sa réflexion beaucoup plus sur la première partie du thème du colloque que sur la seconde, considérant qu'il reste fort à faire avant d'en arriver à une évaluation des établissements. Après avoir examiné cinq hypothèses, de la plus idéaliste à la plus cynique, concernant les raisons de l'agitation actuelle autour de la notion d'autonomie, il a précisé cette dernière en la distinguant de celle d'indépendance et en montrant que l'autonomie de l'école est bien plus symbolique que pratique, puisque c'est la réalité qui commande les choix qu'elle peut faire. « On réorganise des représentations plus que des réalités », affirme-t-il.

Ensuite, pourquoi vouloir l'autonomie si ce n'est pour réaliser un projet ? Seulement, de qui est-ce le projet ? L'école est avant tout un ensemble d'individus. Il faudra donc construire une dynamique du projet dans une école qui peut parfaitement s'en passer. Avant de parler d'évaluation, créons donc les conditions pour que le projet soit possible. Il ne sera pas facile de trouver des mécanismes pour mettre en place des projets collectifs durables. Aussi le conférencier propose-t-il d'abord d'encourager les projets sans les rendre obligatoires et de permettre l'autonomie sans l'imposer à tous. Là aussi, il faudra gérer la diversité.

De plus, avant de penser à évaluer, il faudra créer les conditions du succès, accompagner et soutenir les équipes, donc effectuer une évaluation formative d'abord. C'est pourquoi M. Perrenoud suggère d'investir plus dans la présence de personnes-ressources que dans les instruments d'évaluation. En effet, pourquoi pas un accompagnateur qui présente un autre point de vue et avec lequel on peut dialoguer ? L'école en changement profitera ainsi d'une rétroaction constante qui lui permettra de s'ajuster si elle s'éloigne de ses objectifs. On l'aura compris, le conférencier propose d'orienter l'évaluation sur le pilotage.

Tables rondes

Trois tables rondes ont eu lieu au cours du colloque.

La première regroupait des représentants des différents partenaires de l'école. Ils avaient le mandat de cerner les intérêts, les enjeux et les défis liés à l'autonomie et à l'évaluation des établissements. S'y trouvaient M. Luc Savard, président de la Fédération des syndicats de l'enseignement, M. Gary Stronach, président de la Fédération des comités de parents de la province de Québec, M. Pierre Bégin, vice-président de l'Association des cadres scolaires du Québec, M^me^ Colette Lebel, présidente d'AFIDES-Québec, qui représentait les directions d'établissement, et M. Yves Archambault, de l'Association des directeurs généraux des commissions scolaires.

Pour M. Luc Savard, l'enjeu consiste à faire de l'évaluation institutionnelle un mécanisme d'entraide. Il cerne quatre défis à relever : 1) éviter que la mise en place de ce système d'évaluation ne serve à déresponsabiliser les autres partenaires ; 2) réussir à obtenir une plus grande démocratisation de la gestion ; 3) éviter le piège de faire de ce type d'évaluation un modèle inflationniste de gestion ; 4) concevoir un modèle créatif qui soutienne le travail de l'enseignant.

Par ailleurs, le représentant des parents, M. Gary Stronach, affirme que ces derniers souhaitent contribuer à définir les orientations de l'école et à établir des indicateurs. Pour lui, le principal défi à relever est donc que tous les partenaires acceptent de débattre objectivement les questions en cause.

M. Pierre Bégin rappelle que le succès de la réforme est d'abord une question d'attitudes et que le principal défi qu'elle soulève est de développer un esprit d'ouverture pour se mettre tous en situation d'apprentissage. Pour réussir une transformation aussi importante, nous aurons besoin de la bonne volonté et de l'intelligence de tous, de nouvelles façons de faire étant à trouver et de nombreux pièges, à éviter.

M^me^ Colette Lebel fait remarquer que les directions d'école sont responsables de tous les volets de l'évaluation scolaire : évaluation des apprentissages, du personnel, de l'établissement, et qu'elles doivent intervenir dans le sens d'une relation d'aide. Cependant, une grande question reste : la direction pourra-t-elle compter sur cette relation d'aide ?

Pour M. Yves Archambault, le seul vrai objectif de la réforme, c'est d'améliorer la qualité des apprentissages des élèves. Pour y arriver, il faut faire tous les efforts possibles pour accroître la qualité de l'intervention. Le rôle du gestionnaire est de mobiliser son personnel en vue de la réalisation des objectifs établis. M. Archambault retient trois éléments de cette mobilisation : une vision partagée, un partenariat, une reconnaissance de la compétence de chacun.

La deuxième table ronde jetait un regard international sur les effets du changement, sur la fonction même du directeur d'établissement scolaire. Ont pris la parole M^me^ Monica Gather Thurler, coordonnatrice pour la recherche et l'innovation à la Direction de l'enseignement primaire du canton de Genève, M^me^ Céline Saint-Pierre, présidente du Conseil supérieur de l'éducation du Québec, et M. Jean-Pierre Letourneux, directeur adjoint à l'École supérieure des personnels d'encadrement en France.

M^me^ Monica Gather Thurler considère que les directeurs d'établissement doivent être capables d'accepter les dilemmes puisqu'ils ont pour mandat de construire de nouvelles représentations de l'autonomie de l'école avec des personnes qui ont chacune la leur et qu'ils sont tiraillés entre les besoins du système et ceux de la base. De plus, ils doivent dépasser les faux mythes du leadership et traiter l'école comme une organisation apprenante. Ils ont à prendre les acteurs de l'éducation au stade où ils en sont, à susciter l'interaction, à construire du sens par le geste et la parole, à mobiliser les forces intérieures, à donner du pouvoir, à faire confiance. Ils doivent éviter de confondre planification et certitude et travailler dans une logique de résolution par problème. Bref, ils doivent adopter une démarche propice à l'apprentissage et se situer dans la zone proximale de développement des personnes pour assurer le changement attendu.

M^me^ Céline Saint-Pierre retient trois défis lancés aux directeurs d'établissement : 1) rassembler les différents acteurs autour d'une vision commune de la mission de l'école ; 2) assurer un leadership pédagogique tout en demeurant un bon administrateur ; 3) changer la culture de l'école pour recentrer l'action sur la communauté éducative. Elle aspire à une direction qui encadre après avoir écouté, qui délègue à la personne la plus apte, qui tend à partager une vision, qui responsabilise et fait confiance.

Pour sa part, M. Jean-Pierre Letourneux assigne trois missions aux directeurs d'établissement : 1) remplir le mandat confié à l'école par l'autorité politique ; 2) donner du sens à l'ensemble des activités du personnel ; 3) faire vivre des valeurs dans son établissement. Le chef d'un établissement doit savoir dépasser les tensions et construire constamment des systèmes de valeurs. Il doit favoriser le règlement des conflits, la concertation, le compromis et le contrat.

La troisième table ronde portait sur les pratiques d'évaluation. Elle réunissait quatre personnes.

— M^me^ Lise Demailly, professeure à l'Université de Lille, qui a retracé l'évolution des pratiques d'évaluation du XIX^e^ siècle à nos jours, concluant qu'il fallait rendre l'évaluation intéressante, c'est-à-dire faire en sorte que les différents acteurs ne se sentent pas manipulés et qu'ils y voient une occasion de développement professionnel.

— M. Gérard Figari, professeur à l'Université de Grenoble, qui s'est interrogé sur ce qui justifie les pratiques d'évaluation. Avant de s'engager dans un processus d'évaluation, a-t-il dit, il faut savoir comment les évaluateurs eux-mêmes la définissent. La voient-ils comme la recherche d'un lien causal, comme un processus qui conduit à une prise de décision ou comme la résolution d'un problème de sens ? Il faut ensuite connaître le rôle des acteurs de l'évaluation.

— M. Jacques L'Écuyer, président de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, qui a décrit la façon de procéder de la Commission. Il a insisté sur le fait qu'elle s'efforce d'établir une relation de confiance avec les acteurs et de les faire participer à l'évaluation.

— M. Jacques Weiss, directeur de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique de Neuchâtel, qui a établi un parallèle entre l'évaluation des élèves et celle des établissements et qui a souhaité qu'on donne les conditions nécessaires à une évaluation interne par les acteurs. Sur ce plan, il considère que nous en sommes au stade des intuitions généreuses plus qu'à celui des applications réussies.

Les grands témoins

Les organisateurs du colloque avaient demandé à deux personnes d'agir comme grands témoins pour clore les activités du mercredi et du jeudi.

M. Alain Bouvier, président de l'Association européenne pour le développement des technologies d'évaluation, a réagi aux propos tenus au cours de la journée de mercredi en soulevant trois questions :

1. L'établissement existe-t-il vraiment ? A-t-il une intention ? Peut-il en avoir une ? À qui revient-il le mandat de fixer les responsabilités de l'école ? Bref, qui a le pouvoir légitime de parler au nom de l'intérêt général ?

2. Lorsqu'une opposition se manifeste, faut-il nécessairement en arriver à un consensus ? Le progrès exige la confrontation d'idées antagonistes. Or, on a perdu la pratique du débat, du conflit. Jusqu'où faut-il encourager le conflit ? Faut-il chercher à le maîtriser ?

3. Sans projet, peut-on favoriser l'apprentissage d'un établissement ? En effet, l'établissement doit apprendre. Son évaluation est alors liée à son apprentissage. Cependant, pour qu'il accepte de se mettre en apprentissage, un projet qui lui est propre est nécessaire, d'où l'obligation d'éviter l'uniformité.

M. Paul Inchauspé, qui a présidé le groupe de travail sur la réforme du curriculum au Québec, a conclu la journée du jeudi en rappelant quatre éléments dont on doit tenir compte dans une période de changement :

1. Ne pas sous-estimer les résistances qui vont venir à la fois des directeurs d'école qui considèrent que les changements en cours ont pour objet de régler des problèmes que d'autres ne sont pas capables de régler, et des enseignants qui s'interrogent sur les raisons qui ont amené les changements.

2. Se rappeler que nos pratiques antérieures colorent notre interprétation des nouvelles demandes. Aussi ne faut-il pas sous-estimer la difficulté de passer à un nouveau modèle.

3. Ne pas sous-estimer le temps nécessaire au changement. Prendre les acteurs de l'éducation au stade où ils en sont et veiller à ne pas les surcharger.
4. Accepter le désordre et favoriser la divergence. Chacun a son rythme, il n'est donc pas nécessaire que tout le monde fasse la même chose. Au contraire ! M. Inchauspé note que les directeurs assureront une certaine stabilité en se portant garants des conditions de la qualité, en prenant un certain recul pour examiner l'évolution du changement, en donnant un sens aux actions en cours.

En guise de conclusion

Relevons en terminant les messages forts qui semblent se dégager de ce colloque. D'abord, l'autonomie de l'établissement ne peut être que relative. Ensuite, il n'y a pas d'urgence en ce qui concerne l'évaluation des établissements ; il faut d'abord définir un projet et y adhérer. Puis, dans une période de changements aussi fondamentaux, tous les acteurs doivent accepter de se mettre en apprentissage. Enfin, dans l'agitation qui entoure la mise en œuvre de cette réforme, on ne doit jamais perdre de vue l'objectif ultime : que les élèves apprennent davantage et mieux.

Luce Brossard

La langue au cœur des savoirs essentiels

L'Association québécoise des professeures et professeurs de français (AQPF) a axé son congrès 1998 sur le thème *Le français au cœur des savoirs essentiels : un défi, un plaisir, une passion* et elle a confié à M^me^ Hélène Nolin, conseillère pédagogique à la Commission scolaire de la Capitale, le mandat d'ouvrir les activités.

La conférence d'ouverture

Au lieu de prononcer la traditionnelle conférence d'ouverture, M^me^ Nolin a proposé aux participantes et participants une activité originale qui correspondait au titre qu'elle voulait donner à sa présentation (elle n'avait pas encore tout à fait décidé) : *De l'importance de la situation initiale*. Souhaitant que la classe soit le lieu où maître artisan et apprentis se rencontrent et travaillent ensemble, elle a créé un jeu d'équipe dans lequel les joueurs deviennent des artisans et redécouvrent le plaisir de faire, le plaisir de jouer avec les mots. Après cette activité qui a été bien appréciée par l'ensemble de l'auditoire, M^me^ Nolin a invité les participants et les participantes à expliciter leurs représentations de la profession d'enseignant, de façon individuelle et de façon collective. Il est important que les enseignants et les enseignantes connaissent leur propre rapport à l'apprentissage parce que, s'ils ne lisent pas et n'écrivent pas avec leurs élèves, c'est peut-être qu'ils n'ont pas cette représentation de leur métier, c'est peut-être qu'ils ne se placent plus en situation d'apprentissage. Pourquoi est-ce si important d'établir une relation de type maître artisan et apprentis avec les élèves ? Parce que, dit M^me^ Nolin, chaque fois que l'on interroge une personne sur ce qui a été déterminant dans son amour de la langue ou le choix d'une profession liée à l'écriture, on apprend toujours que quelqu'un l'a influencée ? « Les jeunes ont besoin de nous voir artisans pour vouloir apprendre. Ils ont besoin de faire avec nous pour pouvoir apprendre », affirme-t-elle. La classe ne peut pas être le lieu de n'importe quelle approche pédagogique, car il n'est pas vrai que nous pouvons aller à un endroit précis par n'importe quel chemin.

Voilà donc une activité qui allie action et réflexion et qui montre de quelle façon on peut transformer une façon traditionnelle d'ouvrir un congrès (une conférence dans laquelle on transmet de l'information) en une activité dynamique d'apprentissage qui favorise l'interaction et engage tous ceux et celles qui y participent.

Les ateliers

Le journal dialogué : un moyen de faire aimer la lecture au secondaire

M^me^ Guylaine Lemay, enseignante au Collège Bourget, a décrit le projet qu'elle a réalisé avec ses élèves de 3^e^ secondaire. Après avoir effectué un sondage auprès des jeunes pour connaître leurs goûts et leurs habitudes de lecture, elle a instauré dans sa classe un journal dialogué dans lequel les élèves écrivent, sous forme de lettres, leurs réflexions sur les livres qu'ils lisent. Chaque élève transmet son journal à un camarade, puis celui-ci lui répond. Les jeunes doivent répondre à une lettre et en écrire une à chaque cycle. Ils doivent aussi rédiger au moins une lettre pour l'enseignante à chaque étape. Cette dernière leur répond, bien sûr, et corrige leurs travaux.

Cette façon de faire amène les élèves à écrire régulièrement et à obtenir une rétroaction sur leurs textes. Les directives sont claires : ils savent qu'ils ne doivent pas résumer le livre dont il est question pour ne pas en révéler le dénouement ; ils savent aussi que leur lettre doit contenir au moins trois paragraphes et être rédigée dans une langue correcte. Au journal dialogué s'ajoutent des mini-leçons sur divers sujets : modèle de lettre, choix d'un livre, rencontre avec un éditeur, univers narratif du roman, etc.

À la fin du projet, un second sondage a révélé à M^me^ Lemay que l'intérêt pour la lecture s'était accru pour bon nombre de ses élèves. Reposant sur des assises théoriques solides, le journal dialogué pousse vraiment les élèves à lire et à écrire davantage tout en favorisant l'entraide, puisqu'ils peuvent émettre des commentaires sur les lettres qu'ils reçoivent.

Lire des romans et en discuter

M^me^ Christiane Villeneuve, conseillère pédagogique à la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, accompagnée d'une enseignante, M^me^ Louise Huard, et d'un enseignant, M. Martin Roussel, ont présenté des modèles d'exploitation du roman expérimentés avec des élèves de 1^re^ et de 2^e^ secondaire. M^me^ Huard a fait travailler ses élèves sur différents romans alors que M. Roussel a préféré utiliser une seule œuvre. Dans le premier cas, les jeunes devaient constituer en équipe une galerie de personnages et faire connaître, par divers moyens, le personnage principal de leur roman de façon à donner le goût de le lire à leurs camarades. Au cours de l'atelier, nous avons pu voir une vidéo réalisée par les élèves et montrant une entrevue peu banale avec Ulysse, le héros de *L'Odyssée*.

Quant à M. Roussel, il a fait travailler tous ses élèves sur *Les dix petits nègres* d'Agatha Christie et *L'appel de la forêt* de Jack London. Pour la première œuvre, il a eu recours à une démarche précise qui permettait aux élèves de décrire et de situer les personnages à mesure qu'ils entraient dans l'histoire. Ils ont ainsi pu jouer au détective en tentant de découvrir le coupable.

Les modèles qui ont été décrits au cours de l'atelier témoignent de la créativité dont font preuve les enseignants et les enseignantes à la recherche de moyens de susciter l'intérêt des élèves pour la lecture de romans.

La « joie esthétique » peut-elle survivre à l'épreuve de la tâche papier-crayon ?

Comment, en effet, concilier le plaisir de lire et l'évaluation des apprentissages ? MM. Pierre Achim et Victor Guérette ont proposé une réponse à cette question. Cette réponse repose sur une conception large de la lecture, sur une vision juste du processus d'évaluation ainsi que sur une démarche didactique appropriée.

Pour évaluer, de façon formative, bien sûr, la lecture esthétique, les animateurs de l'atelier retiennent quatre indicateurs pour guider l'observation des réactions des élèves après la lecture d'un texte littéraire :

1) s'interroger sur le texte, pour apprivoiser son univers dramatique (où, quand, qui, quoi, quel contexte, etc.) ;
2) établir des liens, inférer (relations logiques, hypothèses, causes, buts, moyens, conséquences, etc.) ;
3) comparer l'œuvre avec sa vie, s'identifier à elle, en tirer une leçon (éléments de sa vie et de l'univers du texte) ;
4) juger l'œuvre, la rattacher et la comparer à d'autres textes, à d'autres expériences esthétiques.

Puis, ils ont expérimenté en classe une démarche d'observation et d'intervention en quatre étapes.

L'approche proposée par les animateurs est le résultat d'une recherche-action entreprise depuis plusieurs années et qui se poursuit toujours dans la région de Laval-Laurentides-Lanaudière.

Le français dans toutes les matières

Doit-on se préoccuper de la maîtrise de la langue dans toutes les disciplines? Tous les enseignants devraient-ils proposer des apprentissages langagiers liés à leurs objectifs disciplinaires? Telles étaient les questions posées au groupe de la table ronde, mais aussi aux participants et aux participantes dans la salle.

M. Lecavalier, professeur de français au cégep de Valleyfield, nous a fait part de deux recherches qu'il a menées en lecture et en écriture. La première l'a conduit à tracer un portrait de la façon de lire et d'écrire des élèves dans toutes les matières et à constater bon nombre de lacunes. La seconde, menée avec des enseignants de six disciplines, a permis de conclure que les travaux des élèves sont de bien meilleure qualité lorsque le professeur intervient de façon particulière pour les préparer.

M. Lecavalier croit que les réticences des professeurs des autres disciplines que le français à intervenir tiennent au fait qu'ils ont peur de ne pas être à la hauteur et de laisser passer des fautes, à la croyance que c'est la tâche du professeur de français et non la leur ou à l'impression que, lorsqu'on fait écrire les élèves, on n'a pas le temps de couvrir la matière du programme.

Comme pistes d'action, il propose: 1) de sensibiliser les enseignants des autres disciplines que le français à l'avantage d'une meilleure compétence des élèves en lecture et en écriture dans leurs propres cours et aux types de discours propres à certaines disciplines qu'on n'enseigne pas dans le cours de français, par exemple le rapport de laboratoire; 2) de concevoir, avec la collaboration de ces professeurs, des travaux de lecture et d'écriture adaptés aux objectifs des autres disciplines que le français; 3) de s'entendre avec eux pour s'assurer que les élèves font l'apprentissage des stratégies de lecture et d'écriture.

Quant à M^me^ Robillard, qui était enseignante de mathématique au secondaire et qui est maintenant superviseure pour la formation des enseignants et des enseignantes à l'Université du Québec à Montréal, elle a raconté son expérience de praticienne qui a toujours considéré que le français était important en soi de même que pour la réussite en mathématique. Pour bien faire saisir l'importance qu'elle accordait à la langue, elle pouvait enlever jusqu'à 10 p. 100 des points pour les fautes de français. Aujourd'hui encore, elle ne laisse pas les étudiants en enseignement aller en stage si leur français est insatisfaisant.

M^me^ Michelle Provost, auteure de la bibliographie commentée *De la lecture à la culture*, a rappelé les résultats d'une étude effectuée en 1990 dans le milieu scolaire pour connaître les pratiques en ce qui concerne la qualité du français dans toutes les matières. À ce moment-là, six stratégies étaient mises en œuvre:

1) la pénalisation, très utilisée ,mais peu efficace;
2) la bonification, pas très utile pour les élèves forts;
3) l'intensification des apprentissages, motivante pour les élèves et utile pour améliorer les apprentissages, mais dont l'efficacité n'a pas vraiment été mesurée;
4) la réalisation de projets interdisciplinaires, très motivante pour les élèves, mais très exigeante pour les enseignants;
5) les projets de promotion de la langue, qui intéressent davantage les élèves forts et les élèves moyens;
6) le perfectionnement du personnel enseignant et non enseignant, qui crée un climat de collaboration et engage les enseignants à relever un défi collectif.

M^me^ Provost propose quelques pistes d'action pour améliorer la qualité du français des élèves partout et en tout temps:

1) préciser les exigences en ce qui concerne la qualité du français pour chaque échelon du programme et dans tous les cours;
2) offrir de bons moyens de progresser aux jeunes, notamment leur faire découvrir leurs forces et leurs faiblesses en leur permettant de tracer eux-mêmes un portrait de leurs difficultés;
3) fournir aux élèves des moyens de prendre la responsabilité de leur apprentissage en français en leur permettant de donner du sens à cet apprentissage, notamment, par des projets interdisciplinaires et de promotion culturelle;
4) rendre compte des apprentissages effectués dans chaque discipline.

Il ressort de cette table ronde que les professeurs et les professeures de français devraient pouvoir compter sur la collaboration de leurs collègues pour améliorer la qualité de la langue chez les élèves et que tous et toutes, élèves, professeurs de français et enseignants des autres matières, en sortiront gagnants.

Luce Brossard

La Francofête 1999 en éducation

Un sondage, effectué en juin 1998 auprès de 455 écoles primaires et secondaires du Québec, a révélé que plus de 80 p. 100 des écoles ont l'intention de souligner la prochaine **Francofête 1999 en éducation** qui aura lieu du 15 au 20 mars prochain, partout au Québec.

Ce sondage a été réalisé par le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ) avec la collaboration de l'Association des directions d'école de Montréal (ADEM), l'Association québécoise du personnel de direction des écoles (AQPDE) et la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement (FQDE).

Le même sondage a permis de confirmer que plus des deux tiers des 3 000 écoles du Québec ont participé à la **Francofête 1998**. Plusieurs collèges et universités ont souligné aussi cet événement.

La **Francofête en éducation** est l'occasion de fêter et de célébrer chaque année la langue française et la francophonie par une multitude d'activités. Cette Francofête se déroule aussi dans les milieux du travail, de la culture et des médias.

Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec est à l'origine de la *Campagne annuelle du français en éducation* qu'il coordonne depuis 12 ans. Outre les concours et *Mérites du français*, cette *Campagne* comprend la *Semaine du français et de la francophonie en éducation* connue, depuis deux ans, sous l'appellation de **Francofête**. Les guides d'activités et les affiches de la **Francofête en éducation** ont été diffusés à la fin du mois de janvier dans le réseau scolaire.

Centre de recherche sur la formation à l'enseignement

À la suite d'une recommandation de la Commission de la recherche, l'Université Laval a reconnu, en novembre dernier, pour la première fois de son histoire, l'existence d'un nouveau centre universitaire de recherche en sciences de l'éducation: le Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante (CREFPE-Interuniversitaire). Il s'agit d'un premier centre de recherche au Canada qui travaille particulièrement sur la formation à l'enseignement.

Les travaux du CREFPE-Interuniversitaire couvrent le domaine de l'enseignement, de la formation des enseignants et de la profession d'enseignant. Ce domaine de recherche est au cœur du renouvellement culturel, scientifique, économique et technique de la société québécoise, puisque ce sont les enseignants qui assurent quotidiennement l'éducation des nouvelles générations et leur formation aux connaissances et compétences de base nécessaires à leur avenir.

Créé en 1995, le CREFPE-Interuniversitaire est aujourd'hui un centre ayant des bases nationales. Il compte 75 membres (réguliers, associés et étudiants) et regroupe trois structures de recherche: le CREFPE de l'Université Laval, le Laboratoire de recherche et d'intervention sur les professions de l'Éducation (LABRIPROF) de l'Université de Montréal et le Groupe de recherche interdisciplinaire sur la formation à l'enseignement (GRIFE) de l'Université de Sherbrooke. Des chercheurs de huit universités québécoises y participent: Montréal, Laval, Sherbrooke, UQAM, UQAR, UQAH, UQAT et UQTR. Des chercheurs de l'Université d'Ottawa et de Toronto y sont également associés.

Le CREFPE-Interuniversitaire bénéficie d'outils et de services professionnels de recherche: site WEB (http://www.fse.ulaval.ca/crefpe/), collection aux Presses de l'Université Laval et à l'Université de Sherbrooke, bulletin national distribué dans toutes les universités québécoises et auprès de différents

organismes éducatifs, forum de discussion sur internet, centre de documentation à Laval et à Sherbrooke, manifestations scientifiques continues et fréquentes, activités de formation pour les étudiants, accueil d'universitaires étrangers, publications régulières et reconnues, expertise auprès des grands organismes éducatifs (ministère de l'Éducation, Conseil supérieur de l'éducation, Centrale de l'enseignement du Québec, etc.) Le Centre s'est également engagé, depuis trois ans, dans l'établissement de partenariats scientifiques internationaux. Les chercheurs du Centre participent à la formation des enseignants dans le cadre des écoles associées, notamment à l'université Laval qui compte le plus important réseau d'écoles associées au Canada. Cette année, le CREFPE-Interuniversitaire présente 40 conférences dans les trois universités (Laval, Montréal et Sherbrooke) et organise cinq colloques. Il invite régulièrement l'ensemble des membres de la communauté universitaire et les enseignants du milieu scolaire à participer à ses activités.

Pour information :
Maurice Tardif, directeur
CREFPE-Interuniversitaire
Téléphone : (418) 656-2131, poste 3730
Télécopieur : (418) 656-7375
Courriel : Christine.Theberge@fse.ulaval.ca
Site web : http ://www.fse.ulaval.ca/crefpe/

26e SESSION DE PERFECTIONNEMENT DU GRMS

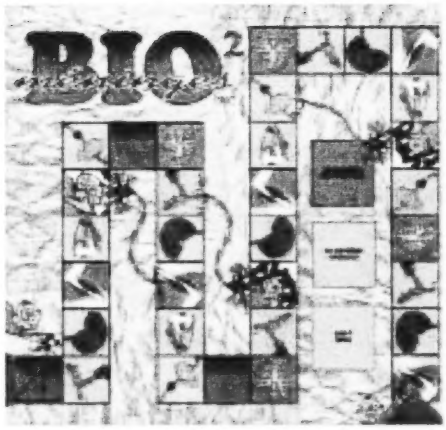
Le Groupe des responsables en mathématique au secondaire tiendra sa 26e session de perfectionnement du 15 au 18 juin 1999 au cégep Saint-Jean-sur Richelieu.

Le thème de cette session : ***La mathématique : un tourbillon de plaisir sur toute la ligne !***

Pour plus d'information, veuillez consulter les numéros 104 ou 105 de la revue *Envol* du **GRMS** ou communiquer au secrétariat du **GRMS**, C.P. 209, Terrebonne (Québec) J6W 3L5
Téléphone : (450) 471-2992
Télécopieur : (450) 471-4960
Courriel : mfm@total.net
Site web : http//cyberscol.qc.ca/partenaires/GRMS.

JEUX SYNTHÈSES INTERACTIFS

par Chantale Maheux



Les jeux synthèses interactifs *Bio-méninges* s'adressent aux enseignants de biologie humaine de troisième secondaire et à leurs élèves. Le programme d'études du ministère de l'Éducation étant divisé en trois modules, les jeux le sont aussi.

Module 1 – Fonction de nutrition : Bio-méninges 1
Module 2 – Fonction de relation : Bio-méninges 2
Module 3 – Fonction de reproduction : Bio-méninges 3

D'OÙ VIENT CETTE IDÉE ?

La révision des matières est un moment pénible dans une année scolaire. Les approches traditionnelles étant routinières, les élèves demandent qu'on leur en propose des nouvelles. Bref, il nous manquait, à mes élèves et à moi-même, quelque chose qui changerait l'atmosphère de la classe. Il fallait plus de vie, un défi entre élèves.

Cette situation a donné naissance à un beau projet. J'ai préparé, en collaboration avec Léandre Bibeau, enseignant de biologie à notre école, une activité pédagogique synthèse sous la forme de jeux portant sur le contenu du programme de biologie humaine. Au départ, je ne voulais que faire un changement dans ma classe, sans aller plus loin vraiment. Puis, après avoir discuté avec d'autres enseignants, je leur ai prêté mes jeux. Les commentaires qu'ils ont formulés une fois les essais en classe terminés sont positifs : la nouvelle approche est dynamique, interactive, efficace et motivante pour les élèves. Il est à noter qu'il n'existe aucune donnée quantitative quant aux répercussions de l'utilisation des jeux sur les notes. Cependant, les enseignants qui les ont testés affirment que l'intérêt et la motivation des élèves ont influé sur leurs résultats scolaires. Somme toute, c'est une activité de révision appropriée, complète et prête à utiliser, selon eux. Les témoignages que j'ai reçus m'ont poussée à effectuer un sondage auprès des enseignants francophones de biologie humaine du Québec. Les résultats sont concluants : 90 p. 100 des sondés sont intéressés à se procurer les jeux *Bio-méninges*. Aussi ai-je décidé de les offrir à mes collègues.

DESCRIPTION SOMMAIRE DES JEUX

- Il s'agit de jeux à tablier.
- Quatre élèves en interaction autour de la planchette révisent la matière en suivant un parcours qui les incite à répondre à des catégories de questions que l'on trouve sur des cartes de jeu.
- Les règles du jeu imposent un certain hasard.
- Un guide de l'élève et un guide de l'enseignant servent à définir le rôle de chacun.

BUT DU MATÉRIEL PROPOSÉ

- Permettre aux élèves de prendre conscience des apprentissages effectués.
- Augmenter l'intérêt et la motivation des élèves.
- Stimuler les élèves.
- Diversifier les activités d'apprentissage.
- Favoriser la participation des élèves.
- Améliorer la rétention des connaissances.
- Lancer un défi aux élèves.

OBJECTIFS (ÉLÈVES)

- Réviser la matière d'un module en vue de l'évaluation sommative.
- Réactiver les connaissances acquises antérieurement.
- Organiser des connaissances de façon à établir des liens entre les différents objectifs d'une même catégorie.
- Apprendre à respecter les règles du jeu.
- Interagir avec ses coéquipiers.

OBJECTIFS (ENSEIGNANT)

- Disposer de matériel didactique complet.
- Réduire le temps consacré à la mise au point des techniques de révision.
- Exposer une autre facette du rôle de l'enseignant (supervision plutôt que réglementation).

Bref, les jeux *Bio-méninges* contribuent à l'atteinte des objectifs du programme de biologie humaine sous plusieurs aspects.

Chaque boîte de jeux *Bio-méninges* répond aux besoins d'une école. Voici ce qu'elle contient.

- 8 planchettes de jeu (4 élèves par planchette)
- 32 pions
- 8 dés
- 8 séries de cartes à jouer
- 8 guides de l'élève
- Un guide de l'enseignant

Voilà un outil qui permet de mettre en œuvre une nouvelle stratégie de révision. Ce qui au départ, n'était qu'une idée toute simple s'avère finalement d'une grande utilité.

Chantale Maheux est enseignante de biologie humaine et de sciences physiques (2e secondaire) à l'école secondaire Beaurivage (Commission scolaire des Navigateurs).

L'UNIVERS DES IROQUOIENS

par Paula Dolphin

L'enseignement de l'histoire prend de plus en plus d'ampleur dans nos écoles secondaires au Québec. C'est pourquoi il est important, à mon avis, d'éveiller un intérêt pour ce sujet dès le primaire. Tous les jeunes que j'ai eu le plaisir de connaître s'intéressent aux Amérindiens. Ils ont à l'esprit l'image mythique de l'Indien vêtu de peaux, le visage peint, portant des plumes dans sa chevelure. On le voit se frayant un chemin dans nos forêts canadiennes, armé d'un arc et de flèches multicolores, à la recherche de gibier. L'élève éprouve à la fois de l'admiration et une certaine crainte devant ce redoutable mais vénéré personnage.

Lorsqu'il s'agit d'initier les jeunes aux sciences humaines, plus précisément à l'histoire, rien de plus naturel que de commencer par un sujet qui les captive déjà. Il est aussi logique de procéder chronologiquement, c'est-à-dire par l'enseignement de la culture amérindienne ou, plus précisément, iroquoienne dans le cas des autochtones de la Montérégie.

C'est pourquoi je propose la visite de deux sites archéologiques pour lancer une unité de travail sur les peuples iroquoiens. Ces sites se situent en Montérégie et peuvent être visités par votre classe. Le premier, le Parc archéologique de la Pointe-du-buisson, est situé à Melocheville, sur la route 132, entre Valleyfield et Beauharnois. Ce parc recèle dix sites archéologiques différents, dont la majorité présente une occupation amérindienne préhistorique. Il fait partie des plus importants sites du Québec et du Nord-Est américain. Plus de 5 000 ans d'histoire sont à découvrir.

Au cours de ma visite de ce parc, en juillet 1997, j'ai été particulièrement impressionnée par le laboratoire d'archéologie. Les moniteurs m'ont assurée que les élèves qui le visitent sont initiés à cette science. Ils essaient de reconstituer un bol en poterie et d'en déterminer l'époque à l'aide d'un tableau affi-

cheur. Ils examinent des morceaux d'ossements et doivent en trouver la provenance. Le laboratoire est des plus impressionnants et donne le goût de la recherche scientifique. On peut expliquer aux élèves que la recherche archéologique ressemble beaucoup au travail du détective : on cherche des indices ou des « artefacts » afin de se situer dans le temps.

Cette visite peut être suivie d'une recherche archéologique dans la cour de votre école. Les élèves pourront ainsi mettre en pratique les méthodes scientifiques employées par les archéologues. Des sections d'un mètre carré sont délimitées par de la corde, chaque équipe étant responsable d'une section. De plus, un tamis est nécessaire pour examiner de façon minutieuse chaque pelletée de terre que l'on aura extraite. L'enseignant peut enfouir dans le sol des pièces de monnaie, des articles ménagers ou des petits outils pour rendre la recherche vraiment fructueuse. Un guide pédagogique, comprenant des activités et des fiches reproductibles, vous sera posté si vous décidez de visiter le parc archéologique avec votre classe.

Le parc de la Pointe-du-Buisson est certes très intéressant avec son laboratoire et son centre d'interprétation, mais il n'a jamais été, pour les peuples amérindiens, qu'un lieu de rassemblement de pêche et de campement temporaire. Il ne recèle donc pas de vestiges de maisons longues. C'est pourquoi je vous suggère d'ajouter à cette sortie la visite du site archéologique Droulers.

Le site Droulers se trouve à Saint-Anicet. À partir de Valleyfield, on suit la route 132 jusqu'à Saint-Anicet, on tourne à gauche à la montée Cooper et on continue jusqu'au chemin Leahy, tout en suivant les indications pour le site archéologique Droulers. À Saint-Anicet, on a retrouvé des traces de maisons longues iroquoiennes. Il s'agit du plus important village préhistorique du peuple iroquoien du Saint-Laurent jamais découvert au Québec. Au moment de la venue des Européens, l'Iroquoisie devait compter environ 120 villages comme celui-là. Ces villages, installés à quelques kilomètres du fleuve Saint-Laurent comportaient de 15 à 70 habitations.

La reproduction d'une de ces demeures a été achevée au mois de septembre 1997. Bien que le site ne soit pas officiellement ouvert au public, il est possible, par l'entremise de la MRC du-Haut-Saint-Laurent, de le visiter avec des élèves. Un guide vous initiera sur les lieux à la vie quotidienne des peuples qui habitaient ces maisons typiques.

J'ai eu la chance de visiter à plusieurs reprises ce site où toutes sortes d' « artefacts » ont été retrouvés : pipes de terre cuite, bols d'époques différentes, instruments servant à la culture des jardins, pointes de flèches et plusieurs autres. On croit que ce site renferme les vestiges d'une cinquantaine de maisons longues et que la dernière occupation date du XIV^{e} siècle. Toutes sortes de renseignements vous seront fournis concernant l'univers culturel des Iroquoiens : la société matriarcale, le système de clans, l'univers politique, la culture de certaines plantes (la courge, le maïs, les fèves). Le site Droulers est situé sur la montée Cooper, à quelques kilomètres de la rive du lac Saint-François.

De retour en classe, il y aura matière à discussion. Une étude comparative de notre société et du système de clans pourra être entreprise. On pourra aussi demander aux élèves de fabriquer une maquette d'une maison iroquoienne ou encore de la dessiner.

Ma classe et moi avons visité une maison de ce type au parc Cartier-Brébeuf, à Québec, et les élèves en gardent un excellent souvenir. Lorsqu'on entre dans une de ces demeures préhistoriques, on ressent une impression très forte d'un voyage dans le temps grâce aux odeurs de bois et de feu, à la lumière diffuse et à une ambiance des plus rustiques.

La vie quotidienne des Iroquoiens était empreinte de l'univers surnaturel, celui des forces maléfiques ou bénéfiques. Plusieurs légendes amérindiennes peuvent être découvertes avec les élèves. Puisque les Amérindiens ne connaissaient pas l'écriture, il serait alors intéressant de parler de la tradition orale.

Il y a quelques années, en feuilletant un exemplaire du magazine *National Geographic*, j'y ai découvert un article sur les légendes amérindiennes. J'ai retenu la légende iroquoienne de la création du monde.

Les élèves et moi avons décidé d'illustrer cette légende par une série de dessins ou un pictogramme. Voici comment nous avons procédé. Un rouleau de papier fut déroulé sur les pupitres placés en rangée. Chaque élève était responsable de l'illustration d'une phrase ou d'un événement de la légende. La banderole remplie de dessins, fut ensuite posée sur un mur de la classe. Chaque élève pouvait réciter la légende avec une grande facilité, et ce, dans une langue seconde.

La vie spirituelle de l'Iroquoien était très riche. Comme nous le savons, il sculptait des masques dans le tronc d'un arbre, le plus souvent celui d'un tilleul. Lorsque le masque était terminé, il le détachait de l'arbre pour l'évider et le peindre. Cette méthode nécessite un savoir-faire qui nous dépasse aujourd'hui, mais il pourrait être intéressant de reproduire des masques de ce genre avec du papier mâché. Enfin, plusieurs activités, toutes aussi intéressantes les unes que les autres, peuvent être faites avec les élèves après les visites.

Si nous voulons vraiment initier les jeunes à une nouvelle matière telle l'histoire, permettons-leur de devenir les acteurs principaux de leurs découvertes, de connaître cette nouvelle matière au lieu de la subir. Pour former des individus autonomes dans l'acquisition de connaissances, il nous faudra cesser de ne faire que des présentations orales dans nos classes.

Paula Dolphin est enseignante à l'école primaire Franklin de la Commission scolaire New Frontiers.

LAFORTUNE, LOUISE, PIERRE MONGEAU ET RICHARD PALLASCIO (DIR.), METACOGNITION ET COMPÉTENCES RÉFLEXIVES, MONTRÉAL, ÉD. LOGIQUES, COLL. THÉORIES ET PRATIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT, 1998, 483 P.

Ce livre collectif est issu de deux colloques tenus à l'ACFAS en 1996 et en 1997. Il s'agissait, « dans le premier cas, de discuter de différentes thématiques liées au développement d'une théorisation efficace et constructive de la métacognition, des méthodes appropriées à son étude et des applications pratiques à utiliser en classe et ,dans le second cas, d'échanger sur des éléments théoriques articulant les liens entre des activités réflexives et des compétences intellectuelles qui s'y trouvent favorisées ainsi que de partager des expériences de pratiques réflexives en éducation » (p. 17).

Dans le premier axe thématique, celui de la métacognition, on trouve une nette convergence des propos et des concepts de référence, qui va jusqu'à une certaine répétition d'un auteur à l'autre. On a souvent déploré le manque de coopération entre milieux de recherche et praticiens de l'éducation. On trouve ici un effort remarquable pour rétrécir la distance : une recherche patiente et rigoureuse, mais qui aborde des « terrains » du plus haut intérêt pratique : lecture et compréhension, mathématique, élèves en difficulté, élèves inuits, étudiants débutants, capacités de mémoire. L'accent placé sur une conception constructiviste de la connaissance est très en évidence. Bien sûr, toutes les expérimentations ne sont pas également concluantes, mais c'est la règle lorsqu'on aborde un domaine peu connu : les hypothèses ne sont pas toutes confirmées.

Le thème des compétences réflexives, celui du second colloque, traite de façon convergente, quoique moins homogène, à la fois du développement de la pensée critique, de pratiques professionnelles d'analyse réflexive, dans le cas de stagiaires par exemple, et de moyens tels que ceux de la « philosophie pour enfants », adaptée notamment aux mathématiques. La réflexion plus théorique s'attarde ici en particulier aux compétences argumentatives dans leur rapport avec la réflexion, la pensée critique et la métacognition.

Arthur Marsolais

FARR, ROGER ET BRUCE TONE, LE PORTFOLIO AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE ET DE L'ÉVALUATION, MONTRÉAL, CHENELIÈRE/MCGRAW-HILL, 1998, 193 P. (TRADUIT PAR SÉBASTIEN PAIRON ET ADAPTÉ PAR PIERRETTE JALBERT).

Voilà un ouvrage qui, en plus de répondre à de nombreuses questions soulevées par les enseignants et les enseignantes sur l'intérêt d'utiliser le portfolio dans leur classe, leur propose des moyens de le mettre en application.

En effet, les auteurs dépassent les réponses au pourquoi adopter le portfolio et la description de ses avantages pour aborder la mise en œuvre : décisions à prendre autant en ce qui concerne le rôle qu'on veut lui faire jouer que les questions pratiques comme le format, le rangement, l'accès, la présentation aux élèves et aux parents, etc. ; types de documents à y insérer ; évaluation.

De plus, les auteurs consacrent un chapitre aux entretiens individuels qui sont, selon eux, essentiels lorsque l'on utilise le portfolio. Ils terminent l'ouvrage en montrant comment le portfolio « constitue un élément de solution au problème que pose l'évaluation des apprentissages ». Enfin, outre une bibliographie commentée, font partie de l'ouvrage des outils (feuilles reproductibles) pour seconder les enseignants et les enseignantes dans la mise en œuvre du portfolio.

Ceux et celles qui hésitaient à s'engager dans l'utilisation du portfolio parce qu'ils ne savaient pas trop comment s'y prendre peuvent maintenant s'appuyer sur des propositions concrètes qui nous semblent fondées à la fois sur les données de la recherche et l'expérience de praticiens.

Luce Brossard

ENZENBERGER, HANS MAGNUS, LE DÉMON DES MATHS, PARIS, SEUIL/METAILIE, 1998, 270 P.

On trouvera ici un récit enjoué et imagé des visites faites à un écolier par le démon des maths pendant ses rêves. D'entrée de jeu, le sous-titre du volume en indique l'intention : « Le livre de chevet de tous ceux qui ont peur des mathématiques ». L'élève Pierre accède graduellement à toutes sortes de traits de l'univers des nombres, nombres premiers, nombres irrationnels, à travers des mises en scènes mi-poétiques, mi-magiques, où l'humour fait penser aux expériences d'Alice au pays des merveilles. Voilà sans doute une mine intéressante de façons originales et concrètes d'aborder bon nombre de concepts mathématiques, des plus simples jusqu'à ceux de « factorielles », « fractales », « suite de Fibonacci » ...! Sans compter une familiarisation des plus utiles avec les grands personnages de l'histoire des mathématiques.

Arthur Marsolais

PAYETTE, FRANCINE, L'ADOLESCENCE, UNE ÉTAPE DANS LA VIE DES PARENTS, ÉDITIONS SEPTEMBRE, SAINTE-FOY, 1998

Le titre lui-même souligne le point de vue original adopté par l'auteure pour parler de cette période de la vie qui a tant fait couler d'encre depuis Jean-Jacques. Cette praticienne chevronnée qui a vu grandir plusieurs générations de jeunes a compris que les parents d'adolescents ont souvent plus besoin d'aide que leurs jeunes eux-mêmes pour franchir cette étape. D'où ce petit livre qui aborde simplement et directement, sans prétention aucune, divers sujets inspirés de la conviction que « l'adolescence est un processus qui engage non seulement l'adolescent, mais aussi ses parents. » Beaucoup de parents – à tort – considèrent que, lorsque leurs enfants arrivent à l'âge des *teen*, leur présence n'est plus requise et qu'ils peuvent retourner tranquillement à leurs occupations de citoyens... Leurs ados se chargent de leur rappeler qu'il n'en est rien et que lorsque leurs jeunes ont 14, 15 ou 16 ans ... et plus, commence le véritable art d'être parent.

Dans ce petit livre inspiré de ses nombreuses années comme directrice des élèves d'une école secondaire, Francine Payette trace un assez joli portrait des adolescents et de leur vie scolaire et parascolaire. Elle en profite pour glisser aux parents de judicieux conseils sur l'interprétation des comportements de leurs jeunes et sur les relations école-famille. Elle y aborde en particulier, non sans un certain humour, des questions comme le bal, le tabac, la drogue, les résultats scolaires, la planification des travaux, les téléavertisseurs, etc. Un chapitre assez touchant est consacré à des portraits d'adolescents que l'auteure a connus : « Ces adolescents qui ont croisé ma route », qui, chacun à leur manière, illustrent l'une de ces répliques classiques des ados : « Ma mère est toujours sur mon dos », « J'aime pas les sciences », etc.

Somme toute, un bon petit livre, pratique, qui peut rendre service à plusieurs parents qui ne retrouvent plus leur petit dans cet être dégingandé qui « picosse » dans ses céréales à trois heures de l'après-midi...

Richard Riel

KERLAN, ALAIN, L'ÉCOLE À VENIR, PARIS, ESF, 1998, 127 P. COLL., PRATIQUES ET ENJEUX PÉDAGOGIQUES

Voici une réflexion qui reste à distance de la prédiction : « L'école du futur sera forcément... » et de l'utopie : « Il faut qu'elle soit... ». C'est dans le présent que s'opère le discernement. C'est dans l'école actuelle que coexistent l'école du passé et l'école à venir. Et l'école à venir émergera forte et saine si l'on perçoit très clairement ses enjeux.

L'évolution requise de l'école renvoie pour l'essentiel, d'après Alain Kerlan, à un aboutissement historique et social de la modernité : la dissociation entre, d'une part, la rationalité et son universalisme, qui aboutissent de plus en plus à une société individualiste non seulement imprégnée d'utilitarisme, mais quasi

définie par lui ; et, d'autre part, le sens du sujet, de la subjectivation, de l'accomplissement personnel. Les lecteurs de Charles Taylor (*Sources du moi*, Montréal, Boréal, 1998) trouveront ici des convergences fortes avec sa réflexion sur une identité moderne à la fois vouée à « la raison procédurale », extrêmement puissante, et sur la quête d'authenticité.

C'est sur cet arrière-plan historique et social que la tension entre instruction et éducation trouve à s'éclairer. L'école qui vient ne repose plus sur la valeur évidente de l'instruction. Sa valeur se construit avec l'élève en postulant que le rapport aux savoirs est fondamental et en favorisant une discussion sur le savoir proposé lui-même. Dans le contexte du renouvellement actuel des programmes d'études au Québec, ce livre peut soutenir une réflexion sur les savoirs afin d'éviter que le renforcement d'une perspective culturelle dans les divers programmes d'études se transforme en nostalgie de l'école d'hier.

« L'école du sujet », « l'école des savoirs », « l'école de la diversité » : comment tenir ensemble ces notions, qui tendent à se dissocier ? Alain Kerlan les explore sur le terrain pédagogique, didactique et curriculaire. Pour lui, « l'opposition de ce qu'on appelait naguère *école traditionnelle* et *école nouvelle*, et qu'on retrouve en partie ici, se situait à l'intérieur du même paradigme » (p. 124). Prendre la pleine mesure de l'aboutissement actuel de la modernité – dynamique de dispersion et de dissociation – oblige à explorer au-delà de ce paradigme.

Arthur Marsolais

L'histoire de dire...

Chers lecteurs et lectrices, cette rubrique vous est ouverte. Ne soyez pas égoïstes, faites-nous partager les « bons » mots de vos élèves ou les faits cocasses, absurdes même, dont vous êtes les témoins dans vos classes ou dans l'école. Adressez vos envois à : *Vie pédagogique*, Ministère de l'Éducation, 600 rue Fullum, 10e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1

Destination évidente !

Dans ma classe, une personne-ressource expliquait à mes élèves le fonctionnement d'une machine à compost. Voulant faire réfléchir les élèves à ce qui se passera en hiver quand les vers s'en iront où il fait plus chaud, elle leur demande : « *Où vont les vers pendant la saison froide ?* » Une petite de 1re année lève la main spontanément et répond : « *En Floride* ».

Lucie Clément

Une première dent

L'hygiéniste dentaire était dans ma classe de 1re année et elle présentait aux élèves le concours *Brossage de dents*. Elle demande alors aux élèves : « *Quand doit-on se brosser les dents ?* » Un petit futé lui répond : « *Quand on a des dents* ».

Andrée Dolbec

Abonnement ou changement d'adresse

Remplir ce coupon en y indiquant vos nom et prénom, votre ancienne adresse ainsi que votre nouvelle adresse.

No

Nom

Prénom

N° rue-route appartement

Ville Province Code postal

Pays

Adresser à : *Vie pédagogique*
Direction des ressources matérielles
Ministère de l'Éducation
275, avenue Saint-Sacrement, Québec G1N 3Y1
Télécop. : (418) 646-6153

À quel titre travaillez-vous en éducation ou vous intéressez-vous à ce domaine ?

- administrateur scolaire 13
- commissaire d'école 14
- directeur d'école ou directeur adjoint 15
- enseignant 16
- étudiant 17
- personnel du ministère de l'Éducation 18
- professionnel non enseignant 19
- parent 20
- autre 65